

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Zavedení týdenních témat do výuky na základní škole speciální

Implementation of weekly thematic units into the teaching in special
elementary school

Bc. Lucia Megyešiová

Vedoucí práce: PaeDr. Eva Marádová, CSc.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: N SPPG

Odevzdáním této diplomové práce na téma Zavedení týdenních témat do výuky na základní škole speciální potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů aliteratury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 3.5.2020

.....

podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce doc. PaedDr. Evě Marádové, CSc. za její odborné vedení a podnětné rady a připomínky.

Také bych chtěla poděkovat své rodině za podporu a shovívavost po dobu mého studia.

ABSTRAKT

Práce pojednává o možnostech vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, souběžným postižením více vadami a s autismem. Teoretická část popisuje systém vzdělávání této skupiny žáků a představuje model integrovaného tematického vyučování v týdenních blocích. V praktické části předkládá návrh výukového projektu formou týdenních tematických bloků pro žáky základní školy speciální, který je přizpůsoben specifikům vzdělávacích potřeb těchto žáků. Cílem diplomové práce je zavést výukový projekt v trvání jednoho měsíce do podmínek konkrétní základní školy speciální a akčním výzkumem zjistit, jaké výsledky učení přináší. Výstupem práce jsou návrhy pro realizaci integrované tematické výuky na základní škole speciální.

KLÍČOVÁ SLOVA

Žáci s mentálním postižením, integrované tematické vyučování (ITV), speciální školy, kombinované postižení, rámcový vzdělávací program (RVP)

ABSTRACT

The thesis deals with possibilities of educating pupils with moderate and severe mental disabilities, multiple disabilities and autism. The theoretical part describes an educational system of these pupils and presents an integrated thematic teaching model in weekly units. The practical part presents a proposal of teaching project in the specific educational needs of these pupils. The aim of this thesis is to introduce proposed teaching project in the duration of one month, into the conditions of particular special elementary school and find out its learning results by action research. The outputs of this thesis are proposals for integrated thematic teaching in special elementary school.

KEYWORDS

Pupils with mental disability, integrated thematic teaching, special schools, multiple disability, framework educational program

Obsah

1	Úvod.....	8
2	Mentální postižení	10
2.1	Názvosloví	10
2.2	Klasifikace mentálního postižení	11
2.2.1	Klasifikace podle stupně postižení	11
2.2.2	Klasifikace podle stupně podpory	14
2.3	Etiologie mentálního postižení.....	14
2.4	Diagnostika mentálního postižení.....	16
3	Vzdělávání dětí s mentálním postižením	18
3.1	Rámcový vzdělávací program (RVP ZV)	20
3.2	Rámcový vzdělávací program pro základní školy speciální (RVP pro ZŠ speciální)	20
3.2.1	Dělení RVP pro základní školy speciální	21
4	Integrované tematické vyučování	26
4.1	Integrované vzdělávací bloky v předškolním vzdělávání	28
4.2	Tematické bloky v mateřských školách	29
5	Výzkumná část	31
5.1	Cíle a metodologie výzkumného šetření	32
5.2	Metody sběru dat.....	32
5.2.1	Zavedení týdenních tematických bloků.....	33
	Vstupy a výstupy tematických týdnů	34
5.2.2	Rozhovor	35
5.2.3	Postup při analýze materiálů.....	35
5.3	Charakteristika školy	36
5.4	Výzkumný soubor	38
5.4.1	Anamnéza žáků	39
5.5	Akční výzkum- návrh a ověřování výukového projektu formou týdenních tematických bloků.....	44
5.5.1	Příprava výuky	45
5.6	Moje tělo	47
5.7	Já a moje rodina	53
5.8	Slušné chování.....	58
5.9	Povolání.....	62
6	Interpretace výsledků.....	67

6.1	Rozhovor s učitelkou	67
6.1.1	Překážky ve výuce.....	68
6.1.2	Postoje učitele k výukovému projektu	70
6.2	Analýza výukového projektu	70
6.2.1	Žáci.....	70
6.2.2	Opakování nadevše	70
6.2.3	Udržení pozornosti	71
6.2.4	Zážitková forma.....	72
6.2.5	Časový rámec	74
7	Návrhy.....	76
8	Závěr	79
	Literatura	81
	Příloha č.1 - Vstupy a výstupy pro konkrétní žáky	84

1 Úvod

Problematika vzdělávání žáků s těžšími formami mentálního postižení je dlouhá léta opomíjené téma. V minulosti byly tyto děti z procesu vzdělávání vylučovány. S příchodem revoluce se sice mění přístup k lidem s postižením a hledají se cesty zkvalitnění jejich života, ale v oblasti vzdělávání jsme stále v počátcích. Existuje mnoho metodických přístupů, avšak mnohé z nich se bohužel stále ukazují jako málo efektivní. Současné trendy ve speciální pedagogice se soustřeďují převážně kolem inkluze, v jejímž ideálu neexistují žádné bariéry, které by bránily ve společném, rovnocenném vzdělávání všech dětí. Z tohoto ideálu jsou často opomíjené vzdělávací potřeby dětí se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, kombinovanými vadami a s autismem. U těchto dětí jednoduše myšlenka společného vzdělávání selhává. Mentálním postižením je v současnosti zasaženo 3 % populace, což ho činí nejzastoupenějším ze všech postižení. I z důvodu nárůstu diagnóz těžších forem mentálního postižení a nízkofunkčního autismu vyvstává potřeba hledat cesty pro co největší možný rozvoj těchto dětí. Kromě podnětného rodinného prostředí jsou to právě školy, které se na tomto rozvoji podílejí. Speciální školství se již dlouho setkává s výzvou zajistit žákům kvalitní proces výchovy a vzdělávání a poskytnout jim tak platformu pro co nejkvalitnější život. K tomu je potřebné nebránit se inovacím a alternativám ve vzdělávání, které k této problematice poskytují nové, často velmi přínosné perspektivy. Samotný Rámcový vzdělávací program pro základní školy speciální (dále jen RVP pro ZŠ speciální) připouští realizování výuky libovolnými formami, při naplňování klíčových kompetencí.

Sama jsem měla možnost poznat, jak náročné je tyto žáky vzdělávat. V době výběru diplomové práce jsem pracovala na pozici asistentky pedagoga na speciální základní škole pro děti se středně těžkým, těžkým mentálním postižením, kombinovanými vadami a s autismem. Navzdory někdy náročným dnům a těžko pozorovatelným výsledkům práce jsem však zároveň vnímala jejich potenciál, chuť žít naplno a učit se novým věcem. Nedá se popsat kouzlo v očích, které mají, když skrze správné metody porozumíte jejich potřebám, a cítíte, že je to pro vás ta největší odměna. Právě proto jsem se snad rozhodla věnovat se ve své práci právě možnostem jejich efektivního vzdělávání, a hlavně přinášejícího uspokojení jak žákům, tak pedagogům.

Teoretická část práce seznamuje čtenáře s cílovou skupinou, žáky s mentálním postižením a specifikami jejich vzdělávání v ČR, na základě analýzy odborné literatury a legislativních dokumentů. Dále obeznamuje s myšlenkou tematických bloků ve vzdělávání v mateřských školách, kterými jsem se pro výzkum inspirovala.

Hlavním cílem práce je navrhnout a realizovat integrovanou výuku formou týdenních tematických celků na ZŠ speciální po dobu jednoho měsíce. Dále tak sledovat reakce žáků na tento výukový projekt a posoudit výsledky jejich učení. Dílčím cílem je popsat konkrétní specifika, která by nejlépe mělo vyučování formou integrovaných tematických celků mít, a zjistit postoje pedagoga realizujícího toto vyučování. Testovat nové metody ve výuce je na provedení časově vyčerpávající. Jelikož jsem v době výzkumu ve škole, ve které výukový projekt probíhal, byla zaměstnaná, rozhodla jsem se navzdory časové náročnosti výzkum provést.

2 Mentální postižení

2.1 Názvosloví

Lidé s mentálním postižením tvoří jednu z nejpočetnějších skupin mezi všemi postiženými. Odhaduje se, že v současné době jsou to v naší populaci 3 %. Přesné statistické údaje k dispozici nejsou. Odhaduje se, že v ČR žije asi 300 000 lidí s mentálním postižením (Švarcová, 2011). V průběhu dějin se názvosloví zastřešující lidí s deficitem intelektu změnilo několikrát. Pro označení snížené rozumové schopnosti se používali pojmy jako duševní vada, lidé úchylní, abnormální, defektní, slabomyslní apod. (Valenta, 2018). Bylo tomu tak zejména proto, že tyto pojmy postupně ve společnosti nabíraly pejorativní význam a vždy se hledalo důstojnější označení pro tuto skupinu lidí.

V roce 1959 se na konferenci Světové zdravotnické organizace odborníci dohodli na pojmu mentální retardace. Tento pojem používá dodnes například i Valenta (2018). V současné době se ale spíše zdůrazňuje tzv. **people first** terminologie, kdy se klade důraz na osobu a nikoli na její postižení. Proto užíváme pojem člověk s postižením, místo postižený člověk. Co se týče mentálního postižení, ve světě probíhá kampaň za odstranění termínu mentální retardace a nahrazení ho termínem **intellectual disability**. Dle tohoto principu se přejmenovala Americká asociace pro mentální retardaci na American Asociacion of Intellectual and Developmental Disabilities (AAID). Novinkou v terminologii jsou tzv. **potíže v učení** z anglického learning disabilities, která spíše než problém jedince zdůrazňuje jeho důsledek, a to potíže v získávání nových poznatků, učení se ze zkušenosti. (Bazalová, 2014)

Mentální retardace představuje v obecné rovině snížení úrovně rozumových schopností, které se v psychologii obvykle označují jako inteligence. V současnosti se inteligence chápe jako schopnost učit se ze zkušeností a efektivně se přizpůsobovat životním podmínkám (Švarcová, 2011). Inteligence se měří standardizovanými nástroji, které dobře rozliší normu a subnormu. Avšak „*v rámci pásma defektu a hrubé subnormy jejich diferenciační schopnost slábne.*“ (Valenta, 2018 s. 29) Nejpoužívanějším vyjádřením úrovně inteligence je inteligenční kvocient. Mentální postižení však není pouze výsledkem jeho snížené hodnoty. Podle Pipekové (2010) jsou postižené všechny složky osobnosti - duševní, tělesná i sociální Nejvíce je porušena poznávací schopnost, což je nejnapadnější v procesu učení.

V současnosti je termín mentální postižení vymezován mnoha definicemi, přičemž všechny v sobě více méně zahrnují snížení inteligenčního kvocientu a poruchy adaptace. „*Mentální retardaci lze vymezit jako vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrujících se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální a časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince.*“ Valenta (2018, s. 33)

Švarcová (2011, s.28) ve své definici mentálního postižení zdůrazňuje odlišný vývoj jedince: „*Za mentálně retardované (postižené) se považují takoví jedinci (děti, mládež i dospělí), u nichž dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností, k odlišnému vývoji některých psychických vlastností a k poruchám adaptačních schopností.*“

2.2 Klasifikace mentálního postižení

2.2.1 Klasifikace podle stupně postižení

Světová zdravotnická organizace WHO klasifikuje mentální postižení podle systému ICD-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí, postižení a handicapů). Mentální retardaci zařazuje do oboru psychiatrie a další členění uvádí pod písmenem F. Konkrétně je mentálnímu postižení věnován oddíl F70 až F79. Mentální retardaci podle stupně postižení tak dělí na (přičemž hlavním ukazovatelem je stupeň IQ podle bodů v testu):

F70: Lehká mentální retardace - IQ 69-50 bodů

Velikou roli zde hraje dědičnost a deprivace z prostředí (Bazalová, 2014). Je přítomné lehké opoždění psychomotorického vývoje, které se asi do tří let věku dítěte vyrovnává vrstevníkům. Později je však často pozorovatelná fyzická neobratnost. Nejčastěji je dítěti lehké mentální postižení diagnostikováno po nástupu do školy - v řeči se projeví například malou slovní zásobou, vadami řeči, v myšlení omezenou schopností logického a abstraktního uvažování, myšlení je vázané na konkrétní skutečnost, je mechanické a vynořují se deficity v paměti. Opoždění je viditelné i v hrubé a jemné motorice, v oblasti sociálních dovedností a v emocionální oblasti. Dítě je víc afektivní, úzkostlivé, či

sugestibilní než jeho vrstevníci. Může se vzdělávat na běžné základní škole nebo základní škole speciální (Hrebeňárová, 2013). V dospělosti je takový jedinec většinou schopný samostatného života, udržovat sociální vztahy a být výdělečně činný.

F71: Středně těžká mentální retardace - IQ 49-35 bodů

Oproti lehkému mentálnímu postižení vzniká častěji z centrálních příčin. Často se vyskytuje v kombinaci s jiným postižením, například s dětskou mozkovou obrnou (DMO). Celkový vývoj bývá významně opožděn. Řeč a myšlení jsou značně omezeny. V emocionální oblasti jsou přítomny velké výkyvy, můžou se vyskytovat nepřiměřené afektivní reakce. (Bazálková, 2014) Vzdělávají se v základní škole speciální. Při přiměřené stimulaci můžou dosáhnout určitého stupně samostatnosti. V dospělosti potřebují různý stupeň podpory ke každodenním činnostem nebo k práci v chráněném prostředí. (Bartoňová a kol. 2007) Ve vzdělávání těchto dětí je potřeba respektovat nízkou úroveň koncentrace pozornosti a rozvoje volných vlastností (RVP pro ZŠ speciální, 2008)

F72: těžká mentální retardace - IQ 34-20 bodů

Výrazné opoždění psychomotorického vývoje, většinou je přidružené s jiným postižením. Řeč se vyvíjí jen výjimečně, nebo jen na úrovni nesrozumitelných slov. Převládá neverbální komunikace a porozumění řeči je většinou na vyšší úrovni než vyjadřovací schopnosti. Můžou se naučit základy samoobslužných činností, při kterých ale potřebují nepřetržitou podporu tak jak i v ostatních oblastech života i v dospělosti. Patrná impulzivita a náladovost. Děti se vzdělávají v základní škole speciální. (Bazálková 2014)

F73: hluboká mentální retardace - IQ pod 20 bodů

Vyskytuje se souběžně s tělesným postižením, vadami sluchu či zraku. Řeč se nerozvíjí vůbec, nebo zůstává na úrovni neartikulovaných zvuků. Nejsou schopni se naučit sebeobsluže, potřebují celoživotní péči od druhých. Po dlouhém nácviku mohou porozumět jednoduchým požadavkům a pokynům. (Hrebeňárová, 2013)

F78: jiná mentální retardace

Patří sem jedinci, u kterých není možné testování pomocí běžných metod z důvodu souběžného postižení, například smyslových vad

F79: nespecifikovaná mentální retardace

Mentální retardace je potvrzená, ale z důvodu nedostatku informací není možné zařazení do některé z variant.

Jiné klasifikační systémy

Systém ICD-10 rozlišuje kromě stupně postižení i případné přidružené poruchy chování. Přidání číslice za tečku vyjadřuje:

0 = Žádné nebo minimální poruchy chování

1 = Výrazně poruchy chování vyžadující intervence

8 = Jiné poruchy chování

9 = Bez zmínky o poruchách chování

Nejnovější diagnostický manuál Americké psychiatrické asociace je **DSM-5** (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) z roku 2013. Používá pojem poruchy intelektu (intellectual disabilities), který rozděluje podle závažnosti na:

- Mírnou
- Středně těžkou
- Těžkou
- Hlubokou

Pro diagnostiku poruch intelektu přitom musí být splněna kritéria deficitů v intelektových funkcích, deficitů v adaptivních funkcích a počátku v období vývoje. (Valenta, 2018)

2.2.2 Klasifikace podle stupně podpory

Americká asociace pro mentální postižení vytvořila v roce 2004 hodnotící škálu pro stanovení míry podpory (SIS). Využívá se v sociálních službách pro plánování individuální podpory. Výsledkem hodnocení je SIS index, který vyjadřuje míru podpory potřebnou pro zvládnutí každodenních činností jedince. V souvislosti s SIS indexem se počítá i příspěvek na péči. Hodnotí se škála potřebné podpory v činnostech (Valenta, 2018 s. 32):

- „činnost v domácnosti
- činnosti spojené se životem v obci
- činnosti celoživotního vzdělávání
- činnosti v zaměstnání
- činnosti spojené se zdravím a bezpečím
- sociální činnosti“

Míra podpory v jednotlivých činnostech je hodnocena na stupnici 0-4 z hlediska typu podpory, frekvence podpory a délky denní podpory.

V současnosti se do popředí dostává systém ICF, který se snaží neklasifikovat postižení ale určovat míru schopností fungování v šesti hlavních doménách života: kognice, mobilita, sebeobslužné dovednosti, dovednosti interakce s druhými, životní aktivity a schopnost participace. Jde o bio-psycho-sociální model, jehož základem je ucelený pohled na zdraví.

2.3 Etiologie mentálního postižení

Příčiny mentálního postižení je většinou těžké určit. Lidé vykazují různorodou symptomatiku, i když diagnózu mají stejnou. Neexistují dva stejní lidé s tímtéž postižením. Nejobecnější rozdělení je na faktory endogenní (vnitřní) a exogenní (vnější).

Mezi endogenní faktory patří dědičné vlivy, příčinou kterých jsou genetické predispozice. Dědičná je například často lehká mentální retardace. Mezi endogenní faktory také řadíme specifické genetické vlivy. Jedná se o různé chromozomální aberace výsledkem kterých je například nejčastější Downův syndrom. Dále se sem řadí dominantě nebo recesivně

podmíněné příčiny, což jsou různé metabolické poruchy, nebo může jít o poruchu pohlavních chromozomů, příčinou kterých jsou syndromy jako Klinefelterův nebo Turnerův.

Exogenní faktory mohou zapříčinit okolnosti prenatální, perinatální nebo postnatální. K **prenatálním** okolnostem patří například infekční onemocnění matky během těhotenství, zarděnky, vliv toxických látek, různé záření, mechanické poškození plodu vlivem úrazu a podobně. K **perinatálním** okolnostem řadíme hypoxii dítěte, kdy se mozek nedokysličuje. Dále také komplikace během porodu jako protahovaný nebo klešťový porod apod. **Postnatální** příčiny mentálního postižení jsou způsobené hlavně infekcemi, záněty či úrazy dítěte do druhého roku života. (Švarcová, 2011)

Na vzniku mentální retardace se může podílet i více, vzájemně působících faktorů. Příčiny však zůstávají až v 75 % neobjasněné (Hladíková a kol. ,2012)

Specifickou kategorií je tzv. oligofrenie, sociálně podmíněné mentální postižení. Někdy se nazývá i zdánlivá mentální retardace, protože jak píše Hladíková, 2012 s.11 „*Děti s opožděným rozumovým vývojem, u kterých k zaostávání vývoje došlo z jiných příčin, než je poškození mozku (sociální zanedbanost, nepodnětné výchovné prostředí, nekorigované nebo pozdě podchycené smyslové vady), nejsou považovány za mentálně retardované*“ Příčinou tohoto handicapu je tedy nepodnětné a zanedbávající prostředí dítěte. Proto se také někdy nazývá i zdánlivá mentální retardace. IQ kvocient je obvykle snížený o 10 až 20 bodů. Vhodnou stimulací může dojít do jisté míry k zlepšení a vyrovnaní vývoje. Při včasné podchycení nemusí mít trvalé následky a vývoj se může srovnat na úroveň intaktních vrstevníků dítěte.

2.4 Diagnostika mentálního postižení

Diagnostiku nejčastěji provádí pediatr, psychiatr nebo speciální pedagog. Podnět pro diagnostiku dá většinou už rodič, který si všimne, že s dítětem není něco v pořádku. Ve vývoji je patrné celkové psychomotorické opoždění, a to i u forem bez kombinace s tělesným, nebo jiným postižením. (Bazalová, 2014). Přidružená postižení jsou, ale u těžkých forem mentální retardace časté. (Hřebeňárová, 2013).

V medicínské oblasti pro zjištění příčin postižení dítě absolvuje: laboratorní vyšetření, magnetickou rezonanci, eventuálně CT vyšetření, vyšetření dědičných metabolických poruch apod. Genetické vyšetření se provádí u dítěte, u kterého dosavadní metody vyšetření neodhalily příčinu postižení. Je víc nástrojů, které lze k diagnostice lehčích forem mentálního postižení využít. V ČR je to nejčastěji Pražský dětský Wechsler, Stanford-Binetův test. U těžších forem mentálního postižení je, ale použití diagnostických nástrojů omezené na projevy chování, motoriky, komunikace a emocionálních projevů. Používají se spíše škály adaptability, které přímo určí stupeň mentálního postižení. Nejpoužívanější je Vinelanská škála sociální zralosti (Valenta, 2018). Na posouzení vývoje v těchto oblastech je možné už v novorozeneckém věku použít tzv. **vývojové škály**. Mezi používané patří například Brazeltonova škála chování novorozence, neurobehaviorální hodnocení nedonošeného dítěte podle Kórnerové (NAPI), od prvního měsíce do tří let se používá Beyleyova škála, Gesellova škála a Mnichovská funkční diagnostika. U hodnocení dítěte do tří let je potřebné zohlednit specifické odlišnosti jako například fyzický stav, který může ovlivnit únava, nepřiměřená teplota v místnosti, špatná motivace apod. Výkon může také negativně ovlivnit zvýšená dráždivost a unavitelnost či tendence k úzkosti.

U žáků s těžkým a hlubokým mentálním postižením se vzhledem k nedostatečným diagnostickým materiálům využívá i nástroj Assessment for Persons Profound lyor Severly Impaired (APPSI) nebo The Preverbal Assessment Intervention Profile (PAIP). Dalším nástrojem může být i Developmental Assessment for Individuals with Severe Disabilities (DASH-3). (Hřebeňárová, 2013). Ve školním věku lze pro diagnostiku těchto těžších forem použít škály funkční nezávislosti, které sledují oblasti jako sebeobsluha, komunikace, sociální porozumění či lokomoce.

Samostatná kategorie diagnostiky je **speciálně pedagogické vyšetření**. Provádí ji speciální pedagog, nejčastěji ve speciálním pedagogickém centru. Směřuje k získání informací o možnostech ve vzdělatelnosti a vychovatelnosti jedince. Speciálně pedagogické vyšetření *„směřuje k doporučení vhodných intervenčních opatření ve vzdělávání a v rodině a bývá zaměřeno na posouzení psychomotorického vývoje, řečových schopností, sociálních dovedností, vizuopercepce, grafomotoriky, rozvoje vědomostí a dovedností vzhledem k věku dítěte a k zařazení do vzdělávacího zařízení, spolupráce s rodinou a zákonnými zástupci, spolupráce rodiny se školou nebo s výchovným zařízením, způsobu výchovného vedení dítěte v rodině a předpokladů pro případnou integraci žáka v souvislosti se vzděláváním.“* (Bazálová, 2014, s 60)

Cílem **diferenciální diagnostiky** je odlišit jedno postižení od druhého. U mentálního postižení se diferenciální diagnostika provádí nejčastěji pro odlišení od smyslových vad, poruch řeči, poruch autistického spektra, syndromu CAN či sociálních deprivací. (Bazalová, 2014)

3 Vzdělávání dětí s mentálním postižením

Ze statistické ročenky školního roku 2018/2019 vyplývá, že se v tomhle roce na školách vzdělávalo celkem 101983 žáků se zdravotním postižením, z toho 13651 žáků s mentálním postižením. Mentální postižení, tak jak i v předešlých letech, je nejzastoupenější ze všech postiženích na školách. (MŠMT, 2020)

Vzdělávání žáků s mentálním postižením se řídí zákonem 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů a vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Žáci s mentálním postižením, mají možnost se vzdělávat (RVP pro ZŠ speciální, 2008 s.8):

- *„formou individuální integrace ve třídách základní školy nebo školy samostatně zřízené pro žáky s jiným druhem postižení podle individuálního vzdělávacího plánu*
- *formou skupinové integrace ve třídě, oddělení nebo skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v základní škole nebo v základní škole samostatně zřízené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení*
- *v základní škole speciální*
- *v rámci jiného způsobu plnění povinné školní docházky, který je stanoven zákonem (individuální vzdělávání, vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením).“*

V ZŠ speciální se vzdělávají žáci takovým omezením rozumových schopností, které jim nedovoluje vzdělávat se na běžné ZŠ ani při vhodné úpravě podmínek pro vzdělávání. (Valenta, 2018) Vzdělávají se zde žáci se středně těžkým, těžkým mentálním postižením, žáci se souběžným postižením více vadami a s autismem. (Pipeková, 2010) Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, určuje dobu vzdělávání na základní škole speciální devět let, přičemž podle §48 umožňuje zřizování přípravného stupně. V přípravném stupni se může podle §17 vyhlášky č. 108/2005 Sb. dítě vzdělávat 1-3 roky. Podle §55 téhož zákona žáci s těžkým mentálním postižením, žáci s více vadami a autismem se mohou po souhlasu zřizovatele vzdělávat na základní škole až do věku 26 let. Žákovi uvedenému v §16 odst. 9 „*může ředitel školy ve výjimečných případech povolit pokračování v základním vzdělávání do konce školního roku, v němž žák dosáhne dvacátého roku věku, v případě žáků*

vzdělávajících se ve vzdělávacím programu základní školy speciální pak se souhlasem zřizovatele do dvacátého šestého roku věku.“ (Zákon č. 561/2004 Sb. §16 odst. 9) Na základní škole speciální, na které se uskutečnil výzkum z praktické části diplomové práce, se vzdělává hned několik žáků v souladu s §55.

Hodnocení žáků je slovné. Po ukončení školní docházky žák získává stupeň vzdělání **základy vzdělání**, oproti běžné základní škole, kde získává stupeň základní vzdělání. *„Dokladem o dosažení základů vzdělání je vysvědčení o ukončení devátého, popřípadě desátého ročníku nebo vysvědčení o ukončení kurzu pro získání základů vzdělání.“* (RVP pro ZŠ speciální, 2008 s. 9)

Po ukončení základní školní docházky, se žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, souběžnými vadami a s autismem můžou vzdělávat na jednoleté nebo dvouleté praktické škole. (Pipeková 2010) Ve dvouleté praktické škole si žáci osvojují praktické dovednosti a prohlubují poznání ve všeobecných předmětech. V jednoleté škole se připravují na práci v chráněných pracovištích a na pomocné a úklidové práce.

Na úrovni státu má speciální vzdělávání na starosti Oddělení předškolního a speciálního vzdělávání (211), které mimo jiné zajišťuje činnost ministerství ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, vytváří koncepty, obsahy, koordinaci a podporu vzdělávání těchto žáků. (MŠMT, 2020) Speciální edukaci rozumíme proces záměrného, informativního a formativního působení relevantního prostředí na osobnost žáka vyplývajícího z mentálního postižení, s cílem zabezpečit proces učení, dosahování pozitivních změn v kvalitě i kvantitě vychovatelnosti a rozvoje osobnosti na základě komunikačno-informačních interakcí prostřednictvím speciálně pedagogických intervencí. (Vančová a kol, 2010) Tohle speciálně navržené vyučování často vyžaduje specifické materiály, techniky nebo pomůcky a zařízení.

3.1 Rámcový vzdělávací program (RVP ZV)

Od začátku devadesátých let je v České republice patrná transformace školství. Zákon číslo 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání. Tyhle dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních - státní, které představují rámcové vzdělávací programy a školní úroveň, kterou představují školní vzdělávací programy. V roce 2005 byl schválen RVP ZV. Poslední změna nabyla účinnost 1.9.2017. MŠMT v ní vydává opatření, kterým v souladu se školským zákonem ruší příloha RVP ZV upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

RVP je závazný dokument, který nemá pevně dané požadavky pro školy a uvádí se v něm pouze jisté standarty - výstupy, které by měli žáci umět. Dává tak českým školám poměrně volnou ruku v organizaci, ale i obsahu výuky. Školy si podle RVP vytváří školní vzdělávací program (ŠVP) s vlastními osnovami. Podle RVP ZV (s. 8) má *„Základní vzdělávání žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.“*

3.2 Rámcový vzdělávací program pro základní školy speciální (RVP pro ZŠ speciální)

Podle tohoto rámcového vzdělávacího dokumentu se vzdělávají žáci se středně těžkým, těžkým mentálním postižením, souběžným postižením více vadami a s autismem. Stanovuje cíle vzdělávání těchto žáků a určuje klíčové kompetence, které by měli žáci dosáhnout.

Celý vzdělávací proces je uzpůsobený úrovni psychického, fyzického i emocionálního vývoje dětí. Je nezbytné uplatňovat individuální přístup k žákům s těžkým mentálním postižením a využívat je, v co nejvyšší míře podpůrných opatření. (RVP, pro ZŠ speciální, 2008) Školní vzdělávací program přitom může do jisté míry proces vzdělávání upravovat. *„Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání žáků v základní škole speciální je otevřený dokument, který může být upravován podle potřeb a zkušeností s realizací*

školních vzdělávacích programů i podle měnících se potřeb žáků.“(RVP pro ZŠ speciální, 2008 s.6)

3.2.1 Dělení RVP pro základní školy speciální

Rámcový vzdělávací program pro základní školy speciální se dělí podle stupně mentálního postižení žáků na:

- I. díl- pro žáky se středně těžkým mentálním postižením
- II. díl- pro žáky s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami a s autismem

Na konci třetího, šestého a desátého ročníku se stanovují tzv. *očekávané výstupy*. Ty vyjadřují záměr pedagogického působení a jsou prakticky zaměřeny. Mají podmíněčnou povahu, protože nelze vždy předpokládat, že se k nim žáci přiblíží.

a) I.díl - vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením

Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením je zaměřeno na rozvíjení rozumových schopností a osvojování poznatků o světě, v co nejvyšší možné míře. Dbá se na pěstování a udržování sebeobslužných činností a návyků, používání předmětů denní potřeby a vykonávání jednoduchých pracovních činností. „*Učivo je redukováno na osvojení základních vědomostí a dovedností v jednotlivých vzdělávacích oblastech a vzdělávacích oborech, prakticky zaměřených činností a pracovních dovedností.*“ (RVP pro ZŠ speciální, 2008 s.11) Rozvoj všech oblastí vývoje je úzce vázaný na respektování individuálních zvláštností každého žáka, které jsou u stejných diagnóz zřetelné. To, co však mají všichni žáci společné, je potřeba bezpečného, přátelského prostředí a pozitivní atmosféry ve třídě, což jsou podmínky nezbytné pro úspěšné vzdělávání.

Vzdělávání žáků se středně těžkým postižením má směřovat k co největšímu možnému rozvoji osobnosti a samostatnosti žáka. Cíle výchovně vzdělávacího procesu jsou v RVP shrnuty do 9 bodů, které k tomu směřují. Patří mezi ně například vedení žáků

k všestranné a účinné komunikaci, podněcování žáků k myšlení a řešení problémů, nebo vedení žáků k ohleduplnosti k druhým a učení je žít s ostatními lidmi.

RVP pro základní školy speciální určuje klíčové kompetence, které by měli žáci ve výchovně vzdělávacím procesu dosáhnout. Klíčové kompetence „*představují soubor předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj, další uplatnění jedince a jeho maximálně možné zapojení do společnosti.*“ (RVP pro ZŠ speciální, 2008 s.13). Pro I. díl jsou klíčové kompetence následující:

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanské
- Kompetence pracovní

Výuka pro I. díl speciální základní školy je rozdělena do devíti vzdělávacích oblastí, přičemž ty se dále člení na obsahově blízké obory. Jsou to:

- jazyková komunikace- Čtení, Psaní a Řečová výchova
- Matematika a její aplikace- Matematika
- Informační a komunikační technologie- Informační a komunikační technologie
- Člověk a jeho svět- Člověk a jeho svět
- Člověk a společnost- Člověk a společnost
- Člověk a příroda- Člověk a příroda
- Umění a kultura- Hudební výchova, Výtvarná výchova
- Člověk a zdrav- Výchova ke zdraví, Tělesná výchova
- Člověk a svět práce- Člověk a svět práce

Škola do svého školského vzdělávacího programu zařazuje výše uvedené obory jako vyučovací předměty. Do ŠVP mohou být zařazeny doplňující vzdělávací obory, a to Cizí jazyk a Dramatická výchova. RVP určuje povinnou časovou dotaci jednotlivých předmětů, celkově 135 vyučovacích hodin na prvním stupni a 114 na druhém stupni.

Třikrát během studia je žák hodnocen podle očekávaných výstupů, které stanovuje škola podle individuálních schopností žáka. Uplatňují se na konci třetího (prvé období), šestého (druhé období) a desátého ročníku.

b) II. díl- vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami

V minulosti byly děti s těžšími formami postižení a kombinovanými vadami od školní docházky osvobozovány. Reforma školství s sebou přináší humanizaci v přístupu ke vzdělávání a dnes platí povinná školní docházka pro všechny. Vzdělávání těchto žáků si vyžaduje úpravu nejen metod, ale i podmínek pro vzdělávání. Důležité je vhodné prostorové a materiální vybavení. Ve třídě by mělo být místo pro oddych, individuální práci a potřebné kompenzační pomůcky. Výuka je velmi názorná a režim dne se hodně přizpůsobuje aktuálním potřebám žáků. Využívají se formy alternativní a augmentativní komunikace. Žáci jsou do tříd rozdělení podle individuálních schopností a potřeb, spíše než podle věku. Z důvodů výrazného psychomotorického opoždění, se vzdělávací cíle zužují na rozvoj elementárních komunikačních dovedností, pohybové samostatnosti, základů sebeobsluhy a maximálně možné soběstačnosti. (RVP pro ZŠ speciální, 2008)

Cíle výchovně vzdělávacího procesu pro žáky vzdělávající se podle II. dílu RVP pro ZŠ speciální jsou shrnuty do 7 bodů. Cíle výchovně vzdělávacího procesu pro žáky vzdělávající se podle II. dílu RVP pro ZŠ speciální jsou shrnuty do 7 bodů. Patří sem spíše cíle týkající se rozvoje sebeobsluhy, samostatnosti, pohyblivosti, pozitivních emocí a rozvíjení komunikačních dovedností, systémy alternativní a augmentativní komunikace.

Patří sem spíše cíle týkající se rozvoje sebeobsluhy, samostatnosti, pohyblivosti, pozitivních emocí a rozvíjení komunikačních dovedností, systémy alternativní a augmentativní komunikace.

Klíčové kompetence jsou v RVP pro II. díl ZŠ speciální stejné jako pro I. díl, kromě kompetencí občanských, které jsou z II. dílu vynechány. Formulovány jsou teda následovně:

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů

- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence pracovní

Žákům v II.dílu RVP pro ZŠ speciální přináleží nejvyšší míra podpůrných opatření. Určuje pět vzdělávacích oblastí a k nim příslouchajících vzdělávacích oborů uvedených v závorce:

- Člověk a komunikace (Rozumová výchova, Řečová výchova)
- Člověk a jeho svět (Smyslová výchova)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Pohybová výchova, Zdravotní tělesná výchova nebo Rehabilitační tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Pracovní výchova)

c) Rehabilitační program speciální školy

Není tomu tak dávno, co se děti s hlubokým mentálním postižením neměli šanci vzdělávat. Až ve školním roce 1998/1999 a 1999/2000 probíhalo experimentální ověřování tzv. rehabilitačních tříd, které MŠMT vytvořilo jako alternativní koncept vzdělávání pro žáky s těžkým a hlubokým mentálním postižením. Od toho školního roku mají možnost se vzdělávat na speciálních školách i tyto žáci. Téhož roku vzniká i „Vzdělávací program rehabilitační třídy pomocné školy.“

V rehabilitačních třídách mají možnost se vzdělávat žáci, kterým závažnost postižení neumožňuje vzdělávat se podle I. nebo II. dílu RVP pro ZŠ speciální, v podmínkách odborného, speciálně pedagogického vedení jim umožňuje osvojovat si některé základní dovednosti v oblasti sebeobsluhy, komunikace a rozvoje motoriky. *„Těžiště práce rehabilitačních tříd spočívá v komplexním speciálně pedagogickém a rehabilitačním působení na tělesný a psychický rozvoj žáků, spojeným s důsledným respektováním jejich individuálních zvláštností a potřeb.“* (RVP pomocné školy, s.1). Tyhle třídy by měly mít vhodné materiální a prostorové vybavení, zabezpečující možnost odpočinku. V případě

akcelerace vývoje rozumových schopností žáka, je škola povinná přeradit žáka do některé z běžných tříd speciální školy.

Učební plán rehabilitační třídy je následovný: (RVP pomocné školy, s.5)

- Rozumová výchova- 5 hodin týdně
- Smyslová výchova- 4 hodiny týdně
- Pracovní a výtvarná výchova- 3 hodiny týdně
- Hudební a pohybová výchova- 3 hodiny týdně
- Rehabilitační tělesná výchova- 5 hodin týdně

Hodnocení je stejně jak u I. a II. dílu slovní. V hodnocení má převažovat pochvala a povzbuzení, které může být doprovázeno využíváním všech dostupných prostředků, které žáky motivují, i v případě hmotných odměn jako bonbón, křupka apod.

4 Integrované tematické vyučování

Počátek povědomí o integrovaném tematickém vyučování, je spojován s americkou autorkou publikace „Model integrované tematické výuky,“ Susan Kovalíkové, z roku 1995. Kritizuje v ní tradiční model vzdělávání založený na výuce oddělených vědních oborech, které nejsou propojovány. Zdůrazňuje naopak potřebu integrovat neboli propojovat jednotlivé předměty, a co nejvíc přibližovat jejich podstatu k praktickému životu. Vychází přitom z nových vědeckých poznatků o fungování mozku. (Kovalíková, 1995)

Myšlenka Integrované tematické výuky vychází z výzkumů L. A. Harta, který vycházel z teorie o efektivnosti učení. Výuka spočívá v mezipředmětových vztazích a spájí teoretické znalosti s praktickými činnostmi. Důraz je kladen na aktivitu žáka v řešení problémů a propojení poznatků s každodenním životem. (Rakoušková, 2009)

Model integrované tematické výuky vychází ze tří principů (Kovalíková, 1992):

1. Výzkum mozku- model se opírá o zjištění, že ve stavu stresu a emocionální nestability se mozek hůře učí novým věcem. V takových situacích přebírají v mozku vedení evolučně starší oblasti a mozková kůra, zodpovědná za efektivní učení je vyřazována. Proto je potřebné, aby učení probíhalo za vyvážených podmínek. U dětí s těžšími formami mentálního postižení a obzvláště u dětí s autismem není emocionální nestabilita žádnou výjimkou.
2. Výukové postupy- učitel využívá všech dostupných prostředků při výuce a poznatky, které si žák odnese, má umět použít v reálném světě.
3. Příprava kurikula- příprava kurikula má zohledňovat potřeby třídního kolektivu. Učitel je aktivní a vzdělává se.

V procesu integrované tematické výuky dochází k propojování obsahu učiva ve vyučovacích předmětech. Výuka směřuje k dosahování cílů vzdělávání formulovaných ve vzdělávacích standardech prostřednictvím integrace učiva. Veškeré činnosti se soustředí kolem jádra, které představuje tzv. klíčové učivo. Zároveň s dosahováním cílů konkrétních vyučovacích oblastí se formuje nový cíl, vyplývající z integrovaného bloku. V souvislosti

s klíčovým učivem se v rámci předmětů realizují tzv. aktivizační činnosti, což jsou tematicky orientované úkoly a aktivity.

Základem úspěšného učení je tzv. mozkově kompatibilní prostředí, které podle integrované tematické výuky vytváří následujících osm složek vyučování:

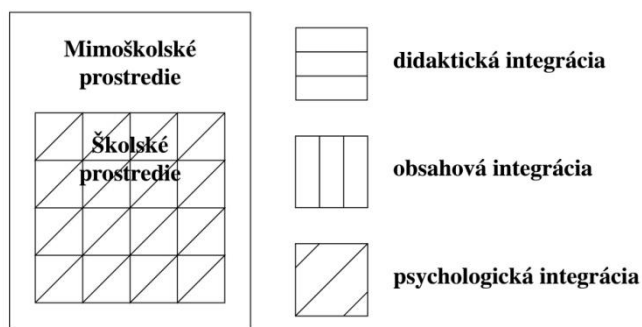
1. Nepřítomnost ohrožení
2. Smysluplný obsah
3. Možnost výběru
4. Přiměřený čas
5. Obohacené prostředí
6. Spolupráce
7. Okamžitá zpětná vazba
8. Dokonalé zvládnutí

Poslední bod představuje úroveň jakéhosi mistrovství, které by měl žák v daném učivu dosáhnout. Při vytváření návrhu výukového projektu (viz. empirická část) bylo potřebné myslet na specifika mentálního postižení, proto se do hodnocení nezohledňuje.

Rakoušková (2009) rozděluje dva typy integrace vyučování:

- Horizontální- propojování poznatků a dovedností mezi předměty
- Vertikální- vyjadřuje vztah mezi poznatky a dovednostmi získanými ve škole a mimo školu

Integrace obsahu vyučování v sobě zahrnuje tři dimenze- integraci z hlediska logiky obsahu- obsahovou integraci, didaktickou integraci z pohledu učitele a psychologickou integraci z pohledu žáka. (Obr. 1)



Obr.1- dimenze integrace obsahu vyučování (Ficová, 2013 s. 6)

V rámci integrace obsahu rozlišujeme pojmy konsolidace, komasace a koordinace obsahu. (Rakoušková, 2009)

Konsolidace obsahu - předmět vzniká lineárním řazením témat několika oborů podobných kognitivních oblastí. Je součástí vnější integrace obsahu

Komasace obsahu - rozšířenější forma vnější integrace

Koordinace obsahu - představuje součinnost a spolupráci napříč předměty s využitím bilaterálních mezipředmětových vztahů

Za největší stupeň integrace vyučování na běžných základních školách považuje Rakoušková (2009) konsolidaci obsahu vyučování, která je realizována prostřednictvím integrovaných slovních úloh.

4.1 Integrované vzdělávací bloky v předškolním vzdělávání

RVP pro předškolní vzdělávání stanovuje, že učivo má být uspořádáno do ucelených částí formou integrovaných bloků. „Pojem „integrované bloky“ je pojem obecný, zastřešující nejrůznější podoby ucelených součástí učiva v ŠVP (tematické celky, projekty, programy apod.). Tento způsob, který je jednou z novinek současného pojetí předškolního vzdělávání,

byl zvolen proto, že vyhovuje psychologickým i didaktickým specifickým vzdělávání dětí předškolního věku: pro předškolní dítě je přirozeně motivující, snadno uchopitelný a přehledný, na rozdíl od nesouvislého přeskakování z jedné věci na druhou.“ (Manuál pro přípravu ŠVP pro MŠ, 2005 s.11)

Každá mateřská škola si tyto integrované bloky může uspořádat svým způsobem. Důležité je, aby bloky byly sestavené tak, aby: (Manuál pro přípravu ŠVP pro MŠ, 2005 s.12)

- přispíval k rozvoji a učení dítěte v různých oblastech (biologické, psychologické, sociální)
- dítě mělo možnost získávat potřebné dovednosti, užitečné poznatky, poznávat žádoucí hodnoty a získávat samostatné postoje
- umožňoval naplnit jej mnohostranně pestrou nabídkou činností intelektových i praktických.

4.2 Tematické bloky v mateřských školách

Nejčastější formou plnění integrovaných vzdělávacích bloků jsou v mateřských školách tematické celky. „*Jde o řazení jednotlivých činností, které se obsahově, pocitově, tvořivě vážou k tématu uspořádanému do časového bloku.*“ Koťátková (2014, s. 183):

Témata mají být dětem blízké, srozumitelné a měly by vycházet z jejich přirozených vzdělávacích potřeb. Měly by jim umožnit osvojovat si poznatky praktickým způsobem v reálných souvislostech. Aktivita by měly probíhat formou her a umožňovat dětem vnímat smysl toho, co se učí. Námět na témata učitel čerpá z očekávaných výstupů uvedených v RVP pro předškolní vzdělávání (Manuál pro přípravu ŠVP pro MŠ, 2005). Okruhy, obsahy a činnosti „*by měly být voleny tak, aby bezprostředně souvisely s přirozeným životem a s konkrétním prostředím dětí, byly jim blízké, pro ně zajímavé a užitečné, vycházely z jejich praktických zkušeností a byly součástí reálného světa, který děti obklopuje.*“ (Manuál pro přípravu ŠVP pro MŠ, 2005 s. 13) U každého vzdělávacího bloku by měl být zachycen jeho vzdělávací smysl, vyjádřený jako účel, záměr. Také by měl být vyjádřen očekávaný vzdělávací přínos jako výstup. Časové rozvržení bloků je libovolné. Mateřská

škola si sama volí časovou dotaci bloků. Většina mateřských škol zavádí měsíční bloky s týdenními podtématy nebo jen týdenní bloky.

Integrované bloky MŠ se shodují s myšlenkou integrované tematické výuky v mnoha směrech. Měli by propojovat teoretické dovednosti s praktickými a integrovat více vzdělávacích oblastí. Přitom můžou některé oblasti v průběhu realizace bloků převažovat a jiných se dotýkat jen okrajově.

5 Výzkumná část

Na základě studia literatury byl navržen výukový projekt formou týdenních tematických celků, pro speciální vzdělávání. Empirický výzkum spočívá v ověřování jeho efektivity na konkrétní základní škole speciální, spolu se stanovením vhodných opatření k této formě výuky kvalitativním výzkumným šetřením.

Při vytváření modelu integrované tematické výuky jsem se inspirovala školními vzdělávacími plány mateřských škol, které si do svého ŠVP aplikovali právě týdenní témata. Vzhledem ke snížení inteligenčního kvocientu je u žáků speciální ZŠ mluvíme taky o snížení tzv. **mentálního věku**. U středně těžkého MP se mentální věk v průběhu vývoje jedince pohybuje v pásmu předškolního věku. U těžkého MP jde spíše o batolecí věk, ale v jeslích jsou děti většinou vzdělávány společně se staršími spolužáky, pouze se nemusí účastnit všech aktivit.

U předškolních dětí se týdenní integrované bloky jeví jako efektivní. Vzhledem k mentální úrovni žáků speciálních škol, která se pohybuje právě na úrovni předškolního nebo nižšího věku, by měli mít žáci speciálních škol podobné vzdělávací potřeby jako žáci mateřských škol. Tenhle způsob výuky by mohl proto být přínosný i na speciálních školách. Výuka v tematických celcích je k tomu podle Kovalikové pro děti velmi přirozená. Žáci se učí praktickým způsobem o jevech kolem. Předměty jsou tematicky propojovány. O to důležitější se zdá být tematická návaznost předmětů u žáků s mentálním postižením.

V uzpůsobení výuky dává sám RVP poměrně volnou ruku. „*Vyučování je uspořádáno jako otevřený variabilní proces. Z toho vyplývá i jiná organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáků.*“ (RVP pro ZŠ speciální, 2008 s. 76)“ Inovace jako je tahle, jsou proto se souladem RVP a školám k využívání týdenního tematického vyučování legislativně nic nebrání.

5.1 Cíle a metodologie výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření je zavést navržený výukový projekt formou týdenních tematických bloků do prostředí konkrétní speciální školy, sledovat reakce žáků a posoudit výsledky jejich učení. Dílčím cílem, je zjistit nejčastější překážky ve vzdělávání těchto žáků, dále také zjistit konkrétní opatření, které by forma vyučování v tematických blocích nejlépe měla mít a na závěr i hodnocení pedagoga k náročnosti pedagogické realizaci takové výuky.

Na základě cílů výzkumného šetření byla stanovena následující **hlavní výzkumná otázka**:

- Jak působí na žáky základní školy speciální integrovaná výuka v týdenních tematických blocích a jaké výsledky učení přináší?

Dále byly stanoveny **dílčí výzkumné otázky**:

- Jaké jsou nejčastější překážky ve vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením kombinovanými vadami a autismem?
- Jakým způsobem je nejlépe týdenní tematické bloky na ZŠ speciální realizovat?
- Jaké jsou postoje učitele k integrované výuce formou týdenních tematických bloků po její měsíční realizaci?

5.2 Metody sběru dat

Kvalitativní výzkum je charakteristicky systematickým přístupem k porozumění vlastností a podstaty fenoménu v konkrétním kontextu. Ve speciální pedagogice může kvalitativní výzkum pomoci odhalit postupy ve vzdělávání, i v ostatních oblastech, které by mohli mít pozitivní vliv na kvalitu života jedince s postižením. (Brantlinger, 2005) Podle Odoma a kol (2005), je výzkum ve speciální pedagogice jednou z nejtěžších výzkumných oblastí vědy vůbec. Velká variabilita účastníků, ve smyslu stejné diagnózy, mnoho podob, vytváří specifické podmínky. Tyhle podmínky znesnadňují zobecňování a budování teorie. Výzkumník proto nemůže jednoduše zobecňovat postupy pro speciálně pedagogickou praxi a vždy je nutné zjišťovat pro koho a v jakém kontextu je postup účinný. Podávám

proto podrobnou charakteristiku podmínek školy a anamnézy žáků, kterých se výzkum týkal.

Výzkumné šetření, které bylo pro účely diplomové práce zvoleno, se může zdát z hlediska převedení náročné. Hodnocení efektivity vybraného způsobu výuky vyžaduje komplexnější přístup. Proto bylo pro jeho realizaci využito několik metod. Kromě samotného **zavedení tematických bloků** do výuky bylo využíváno zúčastněné **pozorování** a **rozhovor**.

5.2.1 Zavedení týdenních tematických bloků

Zkoumání efektivity zavedení těchto tematických bloků by bylo provedené správně jenom tehdy, jestli **vychází z cílů rámcového vzdělávacího programu** pro speciální školy. Proto byly za klíčový bod při vytváření plánů těchto celků považovány klíčové kompetence a vzdělávací obory uvedené v RVP. Činnosti a aktivity byly pouze vždycky orientované na konkrétní téma a integrovali obsahy různých vzdělávacích oblastí. Prioritou bylo spíše kompletní uchopení tématu než naplnění časové dotace předmětů.

Jelikož neexistuje nástroj na hodnocení efektivity vzdělávacích metod pro středně těžké a těžké mentální postižení, nebylo lehké jí zkoumat. Je možnost se ale opřít o podobné výzkumy, které na tohle téma probíhaly. Foreman, Arthur-Kelly, Pascoe, Butterfield a Bennet zkoumali v roce 2004 v Austrálii efektivitu edukace žáku s těžkým a hlubokým mentálním postižením. Výzkum měl za cíl porovnat efektivitu edukace těchto žáků v podmínkách inkluze a speciální školy. Podle nich je pro objektivní posouzení efektivity edukace žáků s těžkým mentálním postižením možné pozorovat projevy chování a komunikační a sociální interakce žáka s osoby v edukačním procesu. (Foreman a kol, 2004) Hrebeňárová v roce 2013 hodnotila efektivitu edukace na slovenských speciálních školách na základě stejných tří determinant- stavu chování, komunikačních a sociálních interakcí. (Hrebeňárová, 2013)

Tyto výzkumy sloužily jako vodítko, jak efektivitu hodnotit. Pro účel tohoto výzkumu byly před zavedením samotných témat do výuky sepsány i obecné cíle tematických bloků a cíle pro jednotlivé žáky podle individuálních vzdělávacích plánů ke každému tematickému

týdnu. Následně na závěr každého týdne bylo prováděno **hodnocení úspěšnosti týdne** a samotných žáků na základě těchto cílů. Aktivita byla realizována podle sepsaného návrhu, v rámci předmětů v rozvrhu. V průběhu celého procesu výukového projektu jsem si dělala zápis z pozorování žáků. Výzkumné šetření bylo proto časově náročné. Zaznamenávala jsem celkové dění ve třídě s důrazem na proměnné ze zmiňovaných výzkumů: Chování, kontext, interakce, motivace, odezvu, reakce žáků na nový způsob výuky, dále i řazení aktivit, akceleraci dovedností, či nepředvídané události. Následně jsem výpisky i hodnocení týdnů ručně kódovala tzv. **otevřeným kódováním**, kdy jsem hledala společné znaky v různých pedagogických situacích. Vznikly mi tak kategorie, které definovaly hlavní zjištění výzkumného šetření.

Vstupy a výstupy tematických týdnů

Jelikož se ve třídě nacházejí žáci s diagnózou středně těžkého i těžkého mentálního postižení, bylo potřebné sepsat vstupy a výstupy na každý týden, pro jednotlivé žáky. Vstupy se rozumí znalosti nebo dovednosti vyplývající k danému tématu, se kterými žáci přicházeli. Výstupy se rozumí cíle pro jednotlivé žáky. Jelikož žáky dobře známe, věděly jsme, na jaké úrovni jsou, popřípadě jsme žáky „přezkoušeli.“ Na základě možností žáků jsme stanovily jednotlivé cíle pro každý týden. (Příloha 1)

Každý žák přicházel s jinou úrovní znalostí a mentální kapacitou, proto byly cíle individualizované. V průměru byly pro každého žáka stanoveny každý týden asi čtyři cíle. V průběhu výzkumného měsíce se tyto cíle procvičovaly s konkrétními žáky v rámci individuální práce, vždy podle časových možností. Na konci každého týdne jsme vždy zhodnotili úroveň znalostí a dovedností vzhledem k těmto cílům. Počítaly jsme průměrnou procentuální úspěšnost stanovených cílů, která byla jedním z ukazatelů úspěšnosti tohoto výukového projektu. Procentuální úspěšnost se počítala na základě počtu splněných cílů pro všechny žáky, je proto velmi orientační. Do procentuální úspěšnosti se nerátali výstupy žáků, kteří v daný týden přítomní nebyli.

5.2.2 Rozhovor

Pro sběr dat od učitelky jsem použila rozhovor. Struktura rozhovoru byla hodně volná. Základní kostru rozhovoru tvořili pouze 3 otevřené otázky, kolem kterých se vyprávění pohybovalo. Dílčím dotazováním, které vyvstávalo během rozhovoru, jsem se ho udržovala v pro výzkum důležité linii. Rozhovor byl realizován po měsíčním výukovém projektu. Trvání rozhovoru bylo 23 minut a probíhal v prostorech třídy po vyučování. Základní otázky byly následovné:

- Jaké jsou podle Vás specifika vzdělávání dětí se středně těžkým, těžkým mentálním postižením, kombinovanými vadami a s autismem a jaké jsou největší překážky ve vzdělávání této skupiny žáků?
- Jak probíhá plnění RVP pro ZŠ speciální na Vaší škole?
- Jak hodnotíte koncept týdenních tematických bloků ve vyučování?

Rozhovor jsem nahrávala a posléze ručně přepisovala. Podobně jako zavedené témata jsem data z rozhovoru zpracovala pomocí otevřeného kódování. Údaje jsem třídila a rozebírala na části a hledala společné znaky a shody. Vznikly tak kategorie důležité pro výsledky výzkumného šetření. V interpretaci rozhovoru uvádím přímé citace označené za větou písmenem (U) – učitelka.

5.2.3 Postup při analýze materiálů

Výpisky z pozorování žáků při výukovém projektu obsahovaly průběh všech aktivit včetně úspěšnosti jejich provedení jednotlivými žáky a jejich reakce. Kódovala jsem správnost provedení - co a při jakých situacích se povedlo a nepovedlo. Výukové situace jsem hodnotila při zohledňování tří základních proměnných, využívaných ve výzkumech Foremana a kol. (2004) a Hrebeňarové (2013), a to projevy chování, komunikační a sociální interakce v procesu výuky.

Vzniklo tak 5 kategorií obsahujících analýzu úspěšnosti výukového projektu - *žáci, opakování nadevše, pozornost, zážitková forma a časový rámec*. Kategorie jsou

specifikovány v interpretaci výsledků. K hodnocení jsem připojila analýzu vstupů a výstupů pro jednotlivé žáky (viz příloha 1).

Ukázky hodnocení výukových situací:

Téma Moje tělo, ranní kroužek: *Simon má od rána špatnou náladu a vysoký psychomotorický neklid. U pozdravení nespolupracuje, vzteká se. Při říkance zpozorní a opakuje po učitelce (se špatným převedením). Při změně činnosti zas zneklidní.* K tomuto bodu jsem si zapsala kód **pozornost – nápodoba**, ve smyslu vzájemné souvislosti. Kód **pozornost** se opakoval i v jiných souvislostech s tématy.

Téma slušné chování, tělesná výchova: *Holky svačily až do 10:40, než jsme se převlékli na TV bylo už po půlce hodiny. Po rozcvičce hra s padákem - nejdřív si ho Petr vzal na záda a lítal s ním po celé tělocvičně. Zrovna když se začalo dařit, jsme se už museli jít převlékat.* K tomuto bodu jsem si zapsala kód **čas**, který se opakoval ve více výukových situacích.

Téma slušné chování, ranní kroužek: *Modelová situace - natahování o knihu. První se natahuje Lucie s Teem, přičemž Lucie zjevně nerozumí pokynům. Potom se natahuje Klára s Petrem, Petr aktivně komentuje situaci větou „Dej to sem!“ Po povelu učitelky se následně omluví a listují společně. Klára hladí Petra a oba se smějí.* K tomuto bodu jsem si zapsala kód **zážitek**, který se opakoval i v dalších modelových situacích, u praktických činností a výletů.

Výsledkem analýzy rozhovoru byly celkem 4 kategorie vztahující se k otázkám překážek ve vyučování a hodnocení výukového projektu - *metodická opora, plnění předmětů, inspirace a návaznost*, významy které blíže popisují v interpretaci výsledků.

5.3 Charakteristika školy

Výzkumné šetření bylo prováděno na speciální základní škole pro děti s mentálním, kombinovaným postižením a autismem v Praze. Výběr školy nebyl náhodný. V době výzkumného šetření jsem na ní pracovala na pozici asistentky pedagoga, co považuji za výhodu. Zнала jsem tak velmi dobře všechny zkoumané respondenty s jejich projevy a všechny specifická školy, na základě kterých jsem mohla výzkumné šetření co nejlépe přizpůsobit jeho cílům.

Je to menší škola, kterou v době výzkumného šetření navštěvovalo celkem 18 dětí, rozdělených do 3 tříd. Žáci jsou ve věku od 7 do 23 let. Podle paragrafu 55 školského zákona se můžou žáci na speciálních školách, pokud je to v jejich nejlepším zájmu, vzdělávat až do 26 roku života. Ředitelé těchto škol tak mají možnost žákovi školní docházku prodloužit až 11 krát. Pro prodloužení základního studia, je důležité doporučení ke vzdělávání daného žáka od speciálně pedagogického centra. I přes platné doporučení je, ale na ředitelovi, jestli žádosti vyhoví. Na téhle škole se vzdělává hned několik žáků podle tohoto paragrafu. Pro účel výzkumného šetření byli, ale kromě jedné výjimky vybírány mladší žáky.

Škola má k dispozici mnoho speciálních pomůcek. Využívá prvky Montessori pedagogiky, alternativní a augmentativní komunikace, u niž je to konkrétně PECS, globální čtení, soubory obrázků, Makaton a totální komunikaci.

PECS- Výměnný obrázkový komunikační systém. Systém byl původně vytvořený pro osoby s PAS. Je to jednoduchý způsob komunikace, při kterém se děti učí nejen jak komunikovat, ale i proč komunikovat. (Bazálová, 2014) Využívá symboly pro jednotlivé výrazy a uplatňuje se i u denního režimu pro každé dítě. Obrázky škola čerpá ze systému Boardmaker, který má zakoupený.

Montessori pedagogika- zakladatelkou byla Marie Montessoriová, která původně pracovala s dětmi s mentálním postižením. Hlavní myšlenky Montessori pedagogiky vycházejí z přesvědčení, že učení je pro každé dítě přirozený proces, a proto si samo vybírá, co a kdy se bude učit. Základní principy jsou individualizace, integrace a věkově rozdílné skupiny.

Totální komunikace - cílem totální komunikace je vytvoření plnohodnotné komunikace využitím všech odstupných prostředků- verbálních i neverbálních. V myšlence totální komunikace se nekladou meze. Dítě může kombinovat znakový jazyk, prstovou abecedu, mluvenou řeč, Znak do řeči, psanou řeč apod.

Makaton - Makaton je totální komunikační systém, který má podporovat porozumění a rozvoj mluvené řeči. Původně vnikl v Anglii, dnes je celosvětově rozšířen. V ČR je spojen s Mgr. Laoudovou, která vytvořila systém českého Makatonu. Základní slovní zásoba obsahuje asi 450 slov, které jsou rozděleny do 9 skupin, podle obtížnosti a důležitosti. Škola využívá jenom první dvě skupiny, kde se nachází nejjednodušší a nepoužívanější slova.

Globální čtení - Metoda globálního čtení, je několika stupňová metoda čtení pro žáky s mentálním postižením, jako alternativa ke klasické, analyticko-syntetické metodě čtení. Vychází z myšlenky, že celek je víc než jeho části. Žák se učí číst slova jako celek, s asociacemi příslouchajících obrázků. Ve škole se využívají materiály K.Hemzáčkové a J.Peškové- „První čtení“.

Škola má v týdnu mnoho aktivit, na které žáci s pedagogy a asistenty dojíždí během vyučování. Jsou dostupné pro všechny žáky zdarma nebo za nízký poplatek a jedná se o plavání, hipoterapii, canisterapii a fyzioterapii. Téměř na každý den připadá nějaká aktivita. Tyhle aktivity jsou pro děti velmi přínosné, jelikož potřebují řád a častou smyslovou stimulaci. V každé třídě je maximálně 6 dětí, 1 učitel a 1 asistent pedagoga. Celkově tvoří personál tedy tři učitelky a tři asistentky pedagoga.

5.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořili žáci jedné ze třech tříd školy a učitelka dané třídy. Třidu v době výzkumného šetření navštěvovalo celkem 6 žáků- 4 kluci a 2 holky ve věku 7-22 let. Zkoumat žáky z jedné třídy se jevilo vzhledem k heterogenitě jejího složení a možnosti společných aktivit jako praktické. Ve škole převažují děti s diagnózou DMO a děti s autismem. Stejně tak tomu bylo v této třídě. Konkrétní diagnózy a věk zkoumaných žáků jsou:

- Petr, 8 let, 2.třída - Autismus, středně těžké mentální postižení
- Hynek, 18 let, 9.třída - DMO těžké mentální postižení + diparéza
- Klára, 12 let, 6. třída - Autismus, středně těžké mentální postižení
- Lucie, 22 let, paragraf 55 - DMO, těžké mentální postižení
- Teo, 12 let, 6. třída - Vrozená metabolická porucha, středně těžké mentální postižení + diabetes
- Simon, 7 let, přípravný stupeň - Autismus, středně těžké mentální postižení

Většina žáků třídy navštěvuje danou školu již několik let. Všichni žáci si dobře navykli na školní režim, a do školy chodí rády. Cítí se v ní bezpečně a mají dobré vztahy s učiteli,

asistenty i celým personálem. Navzájem spolu žáci moc neinteragují, volná hra probíhá u každého většinou samostatně. Učitelé se snaží přimět žáky ke společné interakci. Podařilo se docílit, že se žáci navzájem respektují. Někteří ale reaguji vůči druhým i agresivně. Jsou to hlavně žáci s poruchami autistického spektra (dále jen PAS). Většina žáků, navzdory svému postižení, zvládají z důvodu vhodné stimulace z domu a ze školy sebeobslužní činnosti jen s malou nebo žádnou pomocí. (Kromě dvou žáků se souběžným tělesným postižením).

Ve třídě má polovina žáků diagnózu autismu v kombinaci s mentálním postižením. Žáci s PAS mají specifické vzdělávací potřeby, proto musí být metody výuky přizpůsobeny těmto potřebám. Jde zejména o vizualizaci, strukturalizaci a AAK, které jsou přínosné i pro žáky s jinými diagnózami. Opatření jsou ale přizpůsobovány potřebám žáků.

U žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením jsou možnosti skupinové práce velmi omezené. Soustředí se hlavně kolem každodenního ranního kroužku, jednoduchých her, pohybových aktivit apod. Zbylé aktivity jsou nejčastěji určeny pro individuální práci, při které ale všechny děti potřebují pomoc pedagoga nebo asistenta. Při individuální práci se proto často stává, že intenzivně pracují jen dvě děti, přičemž jednomu se věnuje pedagog a druhému asistent pedagoga.

Jelikož se ve třídě vzdělávají žáci podle I. i podle II. dílu RVP, není ve třídě jednotný rozvrh hodin. Některé předměty jsou pro oba díly společné. Odlišné předměty se stejným jmenovatelem stojí vedle sebe alespoň z časového hlediska. Například ve stejnou dobu má žák z II. dílu Rozumovou výchovu a žák z I. dílu předmět Člověk a příroda.

5.4.1 Anamnéza žáků

Před realizací výzkumného šetření byli rodiče dětí obeznámeni s jeho průběhem. Všichni rodiče s výzkumem souhlasili. Pro účely výzkumu podávám v následujícím textu podrobnější popis žáků a jejich školních dovedností. Z důvodu zachování soukromí rodin byla žákům změněna jména.

Petr, 2. třída

Petr se narodil v termínu, bez jakýchkoliv komplikací. Motorický i rozumový vývoj probíhal až do 2,5 roku života v normě. Řeč se vyvíjela, ale omezeně. Po 2,5 roku se u něj začaly projevovat známky PAS - ztráta zájmu o sociální kontakt, stereotypní zájmy, omezení verbálního projevu. Petr žije jen s otcem v pražském bytě. Má staršího bratra, který žije s matkou. Otec je pracující, proto Petr po škole navštěvuje denní stacionář.

Charakteristika školních dovedností

Petr má rozvinutou symptomatiku PAS. Jeho kognitivní kapacita zasahuje orientačně střední stupeň mentální retardace. Pro vzdělávací proces je určující obtížná využitelnost chlapcova potenciálu vzhledem k diagnóze. Petr obtížně navazuje sociální kontakty a má tendence k impulzivnímu chování. Expresivní i receptivní složka řeči je ochuzená, komunikuje pomocí slov (často echolalických) a gest. Koncentrace pozornosti je krátkodobá. Petr dokáže pracovat v řízených činnostech, ale je třeba ho výrazně motivovat. Rozumí běžným pokynům a je schopen spolupracovat, ale při jednotvárných činnostech projevuje nevoli a motorický neklid. Grafomotorické projevy jsou nezralé, je schopen obkreslit jednoduché tvary, ale po chvíli vede čáry impulsivně a s velkým přtlakem.

Cílem výchovně vzdělávacího procesu je dosáhnout u něj co nejvyšší míry samostatnosti v sebeobslužných činnostech, rozšíření aktivní i pasivní slovní zásoby a prohloubení znalostí všeobecného přehledu.

Teo, 6. třída

Teo je z úplné rodiny, bez sourozenců. Ve 4 letech mu byla diagnostikována vrozená metabolická porucha. Chlapec musí dodržovat speciální dietu. Zároveň mu byla před pár lety diagnostikována cukrovka. Několikrát za den (i během školní výuky) mu musí být měřen glykemický index. Asi v 9 letech začal u chlapce v důsledku diagnózy regres v motorické i rozumové oblasti. Chůze je zachovaná, ale na delší vzdálenosti je potřeba invalidní vozík.

Charakteristika školních dovedností

Teo je dobře spolupracující, v sociálním kontaktu pozitivně laděný chlapec, jehož celková úroveň mentálních schopností je na hranici středně těžkého až těžkého mentálního postižení. Expresivní složka řeči zůstává stále na úrovni slabik, přetrvává krátkodobá a fluktuující pozornost, motorické funkce jsou limitovány na základě diagnózy. Slovní zásoba je na dobré úrovni, pojmenuje většinu pojmů z nejbližšího okolí. Vzhledem k úrovni jeho schopností vyžaduje Teo vysoce individuální přístup, speciální metody výuky, menší třídní kolektiv a velmi častou zpětnou vazbu. Také z důvodu deficitních adaptivních schopností je u Tea potřeba trvalý dohled, péče a vnější vedení dospělou osobou.

Cílem výchovně vzdělávacího procesu je u něj zachování dosavadních znalostí a dovedností, které jsou z důvodu regresního charakteru diagnózy ohrožené. Dále je cílem prohlubování poznatků s respektováním limitů vyplývajících ze specifík diagnózy. Důraz se klade i na podporu mluvního projevu a mluvního apetitu využíváním pro žáka motivujících podnětů.

Klára, 6. třída

Klára se narodila v termínu, ale s vrozenou srdeční vadou. Motorický a rozumový vývoj probíhal v normě. Ve třech letech podstoupila operaci srdce. Po narkóze došlo ke ztrátě řeči a nabitých dovedností. Tělesný vývoj probíhal nadále v normě. Klára pochází z úplné rodiny, má mladší sestru. Oba rodiče jsou pracující.

Charakteristika školních dovedností

Klára je aktivní, pozitivně naladěná dívka s velkým zájmem o sociální kontakt. Mentální úroveň se pohybuje v pásmu středně těžkého mentálního postižení. Dorozumívá se verbálně, projev je omezený na dvou až troj slovní věty s minimální srozumitelností. Z důvodu dlouhodobé logopedické péče a chuti ke komunikaci má poměrně širokou slovní zásobu. Pozornost je výrazně těkavá, schopnost koncentrace je zúžena na krátkodobé úkony. S cílem získat pozornost se u ní projevuje násilné chování vůči druhým žákům, proto i v době odpočinku vyžaduje neustálý dohled.

Cílem výchovně vzdělávacího procesu je hlavně prodlužování doby pozornosti, rozvoj verbální komunikace a vytváření žádoucích sociálních návyků.

Hynek, 9. Třída

Hynek je chlapec s diagnózou dětské mozkové obrny s těžkým mentálním postižením a diparézou. Od 2 let se u něj objevovaly epileptické záchvaty. V současnosti dlouhodobě bez záchvatu. Narozen byl v termínu, ke komplikacím došlo až během porodu (hypoxie). Asi ve 3,5 letech začal chodit s oporou, tak chodí dodnes. Hynek absolvoval několik operací dolních končetin a páteře, kdy v období několika měsíců musel využívat invalidní vozík. Vozík využívá i během školních výletů. V dětství pravidelně rehabilitoval (Bobath, Vojtova metoda). Dnes využívá rehabilitace u školního fyzioterapeuta. Je z úplné rodiny, bez sourozenců. Otec je pracující, matka dlouhodobě v péči o syna. Po škole navštěvuje denní stacionář.

Charakteristika školních dovedností

Hynek je rád ve společnosti druhých lidí a má zájem o kontakt s nimi. Je stále ve veselé náladě a dobře spolupracuje. Mentální postižení je dlouhodobě v pásmu těžké mentální retardace. Celkové psychomotorické tempo je zpomalené. Dorozumívá se gesty, ale v omezené míře. Při navazování komunikace spíš vydává neartikulované zvuky. Při delší práci pozornost výrazně klesá. Jemná motorika je zhoršená, zvládá jednoduché manuální činnosti. Z důvodu souběžného tělesného postižení jsou schopnosti sebeobsluhy omezené. U Hynka došlo po posledním epileptickém záchvatu k mírné regresi školních dovedností.

Cílem výchovně vzdělávacího procesu je zvýšení míry samostatnosti zejména v hygienických návycích a v oblékání, dále rozšíření pasivní i aktivní slovní zásoby i všeobecného přehledu a podpora neverbální komunikace formou gest a piktogramů. V neposlední řadě také rozvoj smyslového vnímání a prodlužování schopnosti koncentrace pozornosti s respektováním vlastního pracovního tempa.

Lucie, 22 let

Diagnóza dětské mozkové obrny zapříčiněna předčasným narozením (30. týden těhotenství). Souběžné středně těžké zrakové postižení. Celkový vývoj byl výrazně opožděn, samostatná chůze začala u Lucie ve věku tří let. Řeč se nerozvíjela. Bydlí s matkou a starší sestrou v domácnosti v Praze.

Charakteristika školních dovedností

Mentální postižení odpovídá pásmu těžké mentální retardace. Komunikuje pomocí gest, vokalizací a s dotykem spojených sociálních interakcí. Sebeobsluhu zvládá navzdory hloubce postižení samostatně. Lucie se jen málokdy pouští do interakce s druhými. Pozornost je kolísavá, špatně spolupracuje hlavně při úkolech, které ji nezajímají. Je potřeba ji neustále aktivizovat výraznými podněty. Nejraději má hudbu a jídlo, čehož se využívá i v pedagogickém procesu jako motivace.

Cílem výchovně vzdělávacího procesu je navázat na předešlé ročníky a opakováním se snažit zafixovat si základní dovednosti. Cyklické opakování a nácviky Lucii výrazně pomáhají v tom, aby nedocházelo k jejich rychlému vyhasínání.

Simon, přípravný stupeň

Simon se narodil jako druhé dítě, v termínu a bez komplikací. Řeč se u něj nevyvíjela. PAS mu byla diagnostikována asi v 3,5 letech. Jiné zdravotní komplikace nemá. Žije s pracující matkou, bez sourozenců. Po škole navštěvuje denní stacionář. Simon je hodně vybíravý, co se týče jídla. Má omezený okruh potravin, které sní (rohlíky, maso, bonbóny).

Charakteristika školních dovedností

Simon má rozvinutou symptomatiku PAS, sociální kontakt s dospělými ale přesto vyhledává. Se žáky se do interakce sám nepouští. Na škole je první rok. Předtím navštěvoval běžnou mateřskou školu. Orientačně se jeho mentální kapacita pohybuje ve středně těžké mentální retardaci. Začátkem školního roku měl Simon těžkosti se školním režimem, ale zvykl si na něj velmi rychle. Při výuce spolupracuje velmi dobře a rychle se

učí novým věcem. Během školního roku se mu nastavil způsob komunikace pomocí gest. Je hodně aktivní, má rad pohyb a hudbu.

Cílem výchovně vzdělávacího procesu je rozšíření slovní zásoby ve smyslu repertoáru posunků a gest, a jejich efektivní užívání v komunikaci. Dále prohloubení sociálních dovedností a respektování pravidel.

5.5 Akční výzkum- návrh a ověřování výukového projektu formou týdenních tematických bloků

Na základě předložených východisek předkládám návrh výuky na základní speciální škole v týdenních tematických blocích, který se bude následně ověřovat v konkrétních podmínkách školy. Tento program je sestaven do týdenních tematických bloků a to na základě předpokladu vývojových podobností žáků speciálních škol a dětí v předškolním vzdělávání. Byla proto vybírána i témata podobná těm, která se využívají v mateřských školách. Témata by měla žákům přibližovat každodenní svět kolem nich, ovšem nikoliv na úkor daných předmětů. Do jednotlivých předmětů se pouze témata implikují a aktivity jsou tak orientovány tematicky. V každém týdnu byly integrovány jiné skupiny předmětů, podle zaměření tématu. Většinou se jednalo o Rozumovou a řečovou výchovu, Pracovní výchovu, Člověka a jeho svět, Výtvarnou výchovu, Informační a komunikační technologie, Tělesnou výchovu a Výchovu ke zdraví.

Jelikož časový rámec výzkumného šetření byl jeden měsíc, byla navržena **4 témata**:

- 1. Moje tělo**
- 2. Já a moje rodina**
- 3. Slušné chování**
- 4. Povolání**

5.5.1 Příprava výuky

Témata byla vytvářena podle specifik středně těžkého a těžkého mentálního postižení a aktivity pečlivě zjednodušovány. Vývoj tématu během týdnu akceleruje od základů po související podtéma, ovšem vždy v rámci individuálních možností žáků. Při výběru témat, vyhledávání nebo vytváření pomůcek se dbalo na to, aby bylo všechno pro děti přehledné a uchopitelné. Přímou jsem přitom spolupracovala se speciální pedagožkou ze třídy, ve které došlo k implikaci.

Plán výuky pro každý týden je složen z konkrétních aktivit a činností přizpůsobených vzdělávacím potřebám žáků, popřípadě tematických výletů. Některé aktivity jsou vhodné pro všechny žáky, některé jsou zamýšleny jen pro konkrétní žáky, podle jejich rozumové úrovně a schopností. Škola, na níž výzkumné šetření probíhalo, je vybavena spoustou tematických obrázků a pomůcek, což je při realizování dané implikace značnou výhodou. Pro každé téma jsme ale připravovali nebo vytvářeli pomůcky i sami. Například na téma *moje tělo* byla vytvořena skládačka lidského těla. Většinu materiálu jsme však našli ve škole, nebo vytiskli z internetu a zalaminovali.

Do návrhu aktivit je zahrnuta i práce na interaktivní tabuli. Ta je dnes součástí mnoha moderně vybavených speciálních škol. Interaktivní tabule je skvělé řešení pro žáky se zhoršeným zrakovým vnímáním, protože intenzita zrakového stimulu je velmi silná. Je možné využít výukové programy pro mateřské nebo speciální školy jako ALF nebo ALFÍČEK, ALTÍK, PETIT apod. Pokud ale škola interaktivní tabuli nemá, je možné tyto aktivity vynechat a nahradit jinými.

Mnoho žáků se středně těžkým a většina žáků s těžkým mentálním postižením nevyužívá řeč jako primární formu komunikace. Pro tyto žáky je vhodné využívat znakové nebo obrázkové prvky ve výuce témat. Jednoduchý a pochopitelný výklad učitelky přesto ale rozvíjí pasivní slovní zásobu a porozumění mluvené řeči i u neverbálních žáků. Jelikož se ve třídě, ve které výzkumné šetření probíhalo, nacházejí hlavně neverbální žáci, neuvádím do ranního kroužku diskusi. Ve třídách s žáky s lepšími řečovými schopnostmi je vhodné místo výkladu učitele využívat více diskusi a reflexi aktivit.

Řazení aktivit a jejich frekvence je pouze návrh pro prostředí konkrétní třídy. Školy si můžou průběh bloků přizpůsobit podle vzdělávacích potřeb svých žáků. V tomto návrhu se pro potřeby žáků aktivity v ranním kroužku i v předmětech často opakují.

Jako alternativu k poznámkovým sešitům používaným na běžných základních školách je možné používat tzv. vzpomínkový sešit. Ve zkoumané třídě sešit není novinkou, využívá se pro lepení obrázků a fotografií z výletů. Pro účely tematické výuky jsme používání sešitu rozšířili na zaznamenávání „výpisků“ formou obrázků a fotografií spojených s obsahem tématu. S žáky jsme do něj lepili stejné obrázky, které jsme v týdnu využívali při výuce

○ **Ranní kroužek**

Mnoho speciálních škol si do svého ŠVP zavádí tzv. ranní kroužek, což je společné uvítání na začátku vyučování. Během tohoto povídání jsou žáci tázáni na náladu, počasí, roční období, popřípadě opakují říkanku apod. Obsah ranního kroužku je každý den víceméně stejný. Po něm obvykle následuje předmět podle rozvrhu. Jelikož jsou žáci ráno soustředěni nejvíce, zahrnuli jsme do ranního kroužku tzv. uvedení do tématu. Spočívá ve společném povídání a jednoduchých aktivitách u tabule, souvisejících s daným tématem. Toto povídání jsme přizpůsobili našim žákům a jejich možnostem. Časové rozpětí ranního kroužku se může lišit vzhledem k složení žáků a charakteristikám tématu. Pro zkoumané žáky jsme určili maximální časové rozpětí ranního kroužku 45 minut (včetně společného uvítání).

U ranního kroužku se využívají nejčastěji jednoduché obrázky s magnety a hovoří se o jejich obsahu. Vybírali jsme větší, přehledné obrázky na bílém pozadí. Obrázky s bílým pozadím jsou pro žáky přehlednější a lépe zapamatovatelné. Kromě obrázků se využívají různé pomůcky a konkrétní předměty podle tematického zaměření.

○ **Aktivity v kontextu předmětů**

Po ranním kroužku následují předměty podle rozvrhu, které jsme tematicky uzpůsobili aktuálnímu tématu. Jelikož ne všechny aktivity se daly přizpůsobit danému tématu a jelikož jsou samotné vzdělávací oblasti důležitější než jejich tematické zaměření, využívali jsme i aktivity tematicky nevyhraněné, často doporučované pro rozvoj klíčových kompetencí.

V návrhu uvádím aktivity vhodné pro I. i pro II. díl RVP. Předměty, do kterých se téma nedá zasadit, se vyučují klasicky. U každého tematického bloku uvádím předměty, které je možné tematicky uzpůsobil, a příslouchající aktivity.

5.6 Moje tělo

5.6.1 Cíle tematického bloku

- Rozvíjení schopnosti uvědomování si vlastního tělesního schématu a ohraničení těla
- Orientace žáka na vlastním těle – umět lokalizovat základní části těla. Ukázat je na sobě a na druhém samostatně, bez nápovědy
- Rozlišování příjemných a nepříjemných tělesných pocitů
- Napodobování soustavy pohybů, jejich koordinace
- Zdůraznění potřeby pečovat o vlastní tělo
- Poznání účelu jednotlivých částí těla
- Osvojení si specifické motorické dovednosti v rámci tělesné výchovy

5.6.2 Průběh vyučování tematického bloku

K tomuto tématu je potřeba mít obrázky různých částí těla. Ty se, věřím, najdou v každé škole. Pro účely výzkumného šetření byl k tématu vyroben velký panák se skládacími částmi těla s magnety pro každodenní používání. K tomu je dobré mít i skládací obličej a menší skládačky postav – chlapce a holku.

a) Ranní kroužek

Den I. (cca 25 min včetně uvítání)

- Uvedení do tématu týdne. Zpívání a znázorňování písničky „Hlava ramena kolena palce.“
- Žáci opakuji po učitelce, která na sobě ukazuje a pojmenovává části těla a obličej.
- Pod šátkem jsou části těla skládacího panáka. Žáci je postupně vytahují a učí se pojmenovat (nebo správně ukázat) části těla a jejich účel. Následně panáka společně poskládají na tabuli.

Den II. (cca 30 min včetně uvítání)

- Připomenutí tématu písničkou „Hlava ramena kolena palce.“
- Učitel popisuje vzhled žáků – každý jsme jiný. Komentuje barvu vlasů, očí, výšku. Vzájemně se porovnávají. Žáci hádají, koho učitel popisuje. Použijeme přenosné zrcadlo, ve kterém se žáci prohlíží, zatímco se jich učitel ptá na části obličeje.
- Opakování – části těla, které žáci na sobě ukazují podle povelů. Následuje ukazování na druhém. Učitel postupně vyzývá žáky, aby ukazovali na spolužákovi části těla podle pokynů.

Den III. (cca 25 min včetně uvítání)

- Písnička s opakováním: „Každá ručka má prstíčky.“ Učitel ukazuje a pojmenovává každý prst na ruce, žáci opakují s pomocí asistenta. Učitel vystrčí jen některé prsty, žáci se to snaží provést stejně.
- Opakování pojmenovávání a ukazování části svého těla a části těla na druhém.
- Společné skládání panáka na tabuli.

Den IV. (cca 35 min včetně uvítání)

- Říkanka s ukazováním: „Mám dvě oči.“
- Opakování názvů části obličeje v přenosném zrcadle. Ukazování částí obličeje na spolužákovi.
- Návuk výrazů tváře – žáci opakují podle učitele/asistenta.
- Práce na interaktivní tabuli – interaktivní hra „lidské tělo“. Žáci se střídají u tabule.

Den V. (cca 25 min včetně uvítání)

- Zopakování říkanek s ukazováním.
- Opakování co nejvíce aktivit z týdne se zaměřením na schopnost správně pojmenovat nebo ukázat části těla.

b) Tematické aktivity v kontextu předmětů

Aktivity v tematickém bloku Moje tělo spadají do kompetence Rozumové a řečové výchovy, Výtvarné výchovy, Smyslové výchovy, Tělesné výchovy, Hudební a Pracovní výchovy

- ***Rozumová a řečová výchova***

- Prohlížení v zrcadle, pojmenování nebo ukazování částí obličeje
- Skládání lidského těla – chlapec, holka. Skládání panáka z jednotlivých částí a jejich pojmenování nebo správné ukázání
- Celkové čtení – základní části těla
- Dokreslování výrazů obličeje do obrysů tváře na papíru podle výrazů nebo povelů učitelky/asistentky
- Návaznost dějů – hygiena. Správné řazení kroků

- ***Smyslová výchova***

Tento předmět je zcela zásadní pro téma Moje tělo, proto je během daného týdne posílen.

- Střídání chladných a teplých tělesných pocitů. Do dvou nádob nalijeme studenou a teplou vodu. Žáci ponoří ruce do jedné a do druhé nádoby. Vodu potom můžeme slít do třetí nádoby a vytvořit vlažnou vodu.
- Hry: čichové pexeso, sluchové pexeso. Škola si dané pomůcky může vytvořit i sama.
- Hra s kinestetickým pískem.
- Prohlížení v zrcadle – individuálně. Žák ukazuje části svého obličeje a části obličeje učitele/asistenta.
- Hra „smysly“ – učitel žákům pouští zvuky z počítače nebo ukazuje obrázky, načež žáci určují orgán vnímání daného stimulu. V těžší variantě přidáváme i ostatní smysly.
- Hra „smysly–obrázky“ – těžší varianta předcházející hry, kdy žák spojuje obrázky orgánů s obrázky stimulů. Hra je běžně k dostání, nebo si může škola obrázky vytisknout.

- ***Pracovní výchova***
- Skládání obličeje ze dvou až čtyř částí
- Skládání lidského těla – chlapec, holka (dřevěná pomůcka), skládání panáka z jednotlivých částí
- Lepení nebo kreslení obrázků k tématu do vzpomínkového sešitu
- ***Výtvarná výchova***
- Autoportrét: žák vytváří autoportrét s pomocí zrcadla a učitele/asistenta, který komentuje žákův vzhled včetně barvy vlasů, očí, oblečení apod.
- ***Tělesná výchova, Výchova ke zdraví***
- Návik specifických tělesných dovedností jako stoj na jedné noze, driblování, kotoul.
- Jógové pozice, hluboké dýchání, relaxace.
- Koordinační cviky: jednoduchá taneční sestava se zvukovým doprovodem.
- ***Hudební výchova***
- Opakování písni s ukazováním: „Hlava ramena kolena palce“ a „Každá ručka má prstíky“.

5.6.3 Hodnocení cílů tematického bloku

První tematický týden probíhal ze začátku chaoticky. Žáci, v domněnání že ranní kroužek končí společným uvítáním, opouštěli svá místa u tabule. Prodloužení práce u tabule na ně

působilo ze začátku rušivě. Hlavně žáci s PAS (Petr a Simon) preferovali změnu činnosti a dávali to najevo vztekáním, které naštěstí vyhaslo už třetí den. Byly chvíle, kdy se kvůli vysoké tenzi nebyli schopni zapojit do činnosti. Zbylí žáci spolupracovali dobře od začátku. Často se stávalo, že aktivity musely být ukončeny předčasně. Například, na autoportrét a trénink globálního čtení nezbyl vůbec čas.

Navýšení dotace Smyslové výchovy se ukázalo jako dobrý nápad. Všechny žáky velmi zaujala hra se studenou a teplou vodou. Pravidla hry „Smysly“ žáci rychle pochopili. V rámci tělesné a smyslové výchovy jsme se žáky praktikovali jógové techniky, relaxaci a dechové techniky. Výsledky byly velmi pozitivní. U svíček, relaxační hudby a aromaterapie se žáci opravdu uvolnili a během zbytku dne byli všichni klidní. Impulsivní chování u Petra po zbytek dne zcela vymizelo. I Hynek se navzdory tělesnému postižení zapojoval do jógových pozic a tanečků. Zajímavý byl pro žáky i kinestetický písek, což dával Teo najevo tím, že ho rozhazoval po celé třídě. Střídáním změn teplot byla nejvíc fascinována Lucie, která se nadchne jen pro málokteré aktivity.

Orientace na vlastním těle je se žáky procvičována celoročně, každý týden. Je to jedna ze základních dovedností. Přesto se někteří žáci (Simon, Lucie) nenaučili orientovat se na vlastním těle a obličeji bez předešlé nápovědy. Simon potřeboval doprovod k ukazování částí těla jak začátkem, tak i koncem týdne. I když Simon napodobuje dobře, na obrázku části těla nerozeznával. Panáka skládal náhodně. Dobrá zpráva pro nás byla, že pochopil pravidla her sluchové a čichové pexeso. Nejhuř si vedl v řazení karet „Hygiena v krocích.“ U Tea se po intenzivním tréninku zlepšila artikulace částí těla, které předtím pojmenoval jen na úrovni slabik. Petr se během týdne v pojmenování částí těla zlepšoval, ale problém měl s definováním jejich účelu. U obou variant hry Smysly se naučil rozeznávat podněty. U zvukových podnětů dokonce sám vyhledával obrázky, i když to nebylo zadání.

Spolupráce dětí při pohybových aktivitách byla dobrá. Téměř pro všechny žáky je opakování jednoduchých pohybů s říkankami nebo tanečků k písničkám zajímavé. Hynek si velmi oblíbil opakování říkanky „Hlava ramena.“ Jelikož je Simon velmi aktivní kluk, naučil se driblovat a dělat kotoul. Z kotoulu byl tak nadšený, že ho dělal i ve třídě. Na driblování a kotoul Petr neměl trpělivost, a po druhém neúspěchu nechtěl pokračovat.

5.7 Já a moje rodina

5.7.1 Cíle tematického bloku

Všichni zkoumaní žáci rozeznávají blízké osoby a odlišují je od ostatních, neznámých osob. U osob nejbližších je pouto obzvlášť silné. Nejbližší osoby jsou odmalička zdrojem bezpečí a lásky, nemluvě o uspokojování životních potřeb. Hlavním cílem týdenního působení tématu bylo, aby žáci dokázali rozeznat nejbližší osoby na obrázcích, uměli tyto osoby správně pojmenovat, nebo ukázat znak charakteristický pro jednotlivé osoby. Každý žák přichází s jinou schopností své blízké osoby rozlišovat a pojmenovat. Hlavními prediktory těchto schopností jsou stupeň mentálního postižení, věk a dosavadní podnětnost prostředí. Další společné cíle jsou také:

- orientace v blízkých i širších rodinných vztazích
- reflexe rodinného prostředí jako nejbližší komunity se specifickými zvyky a reflexe pocitu sounáležitosti ke své rodině
- Rozvoj prosociálního chování v rodině a reflexe své role v rodině

5.7.2 Průběh vyučování tematického bloku

U tohoto tématu jsme rodiče v předstihu poprosili o rodinné fotografie se členy rodiny žáka, domácích mazlíčků a popřípadě fotografie domova. Dotazovali jsme se rodičů na jednotlivé členy rodiny a na aktivity, které mají děti s jednotlivými členy rodiny spojené. Dále pak na činnosti, které děti mohou doma vidět (domácí práce nebo koníčky a osoby s nimi spojené). U žáků se středně těžkým MP jsme vybírali i vzdálené členy rodiny. Vzhledem k cílům tématu není rozsah aktivit tak pestrý jako u zbylých témat. Dále je vhodné mít vytištěné obrázky nebo fotky různých druhů rodin z hlediska velikosti, kultury či rasy.

a) Ranní kroužek

Den I. (cca 20 min včetně uvítání)

- Uvedení do tématu Já a moje rodina - říkanka „Maminka a tatínek“
- Povídání o rodině a vztazích uvnitř ní. Žáci hledají své členy rodiny na různých fotografiích, podle pokynů. Každý rozlišuje obrázky své rodiny a přikládá členy ke svojí fotce na tabuli. Přitom se je učí pojmenovat nebo ukázat znak.
- Prohlížení fotek různých druhů rodin a hledání jejich jednotlivých členů, podle pokynů.

Den II. (cca 30 min včetně uvítání)

- Říkanka „Maminka a tatínek“
- Žáci opět vybírají fotky podle požadavků učitele, vytváří si asociaci jména s tváří a přiléhajícím obrázkem v dvojrozměrné podobě. Žáci také vyhledávají své členy rodiny mezi fotografiemi ostatních a přiřazují je pod svou fotografii na tabuli. Pojmenování nebo znakování členů provádíme společně i zvlášť, s každým žákem
- Učíme se jméno maminky a tatínka (verbální žáci)
- Práce na interaktivní tabuli - hra „Můj dům“

Den III. (cca 35 min včetně uvítání)

- Říkanka s ukazováním - „Babička.“
- Žáci hledají své členy rodiny na fotkách
- Rozeznávání mužů/žen, holek/kluků, dětí/dospělých
- Povídání na téma „Návštěva u prarodičů“ - jak to u nich vypadá? Co dělá babička, co dělá dědeček? Žáci vybírají správné obrázky a ukazují činnosti. (čte, plete, vaří...)

- Přívlastky k rodinným členům - kdo je jaký? (verbální žáci aktivně, neverbální pasívně) Např. maminka - krásná, hodná, pečující. Tatínek - silný, velký...
- Role v rodině - kdo co dělá?

Den IV. (cca 25 min včetně uvítání)

- Opakujeme říkanky a pojmenování osob na fotografiích, určujeme pohlaví osob.
- Mluvíme o vztazích uvnitř rodiny. Necháme žáky, ať vybírají členy na povel (kde je tvoje sestra, kde je bratranec?...).
- Jednoduchá námětová hra na rodinu - žáci jsou v roli maminky, tatínka, dítěte. Situace přizpůsobíme schopnostem žáků rozumět námětovým hrám. (Např. pečují o miminko, rodiče jako autorita - dítě uposlechne povely „rodičů“apod.)

Den V. (cca 30 min včetně uvítání)

- Opakujeme říkanky, opakujeme rodinné členy a vztahy pomocí fotografií, které žáci přikládají na tabuli ke své fotce.
- Vzájemné poznávání rodin - žáci si tahají fotky maminek/tatínků z klobouku a následně fotky odevzdají žákům, jejichž rodiče si vytáhli.
- Opakování podtéma „Návštěva u prarodičů“

b) Tematické aktivity v kontextu předmětů

Aktivity v tematickém bloku „Já a moje rodina“ spadají do kompetence Rozumové a řečové výchovy, pracovní výchovy, výtvarné výchovy, Informační a komunikační technologie a předmětu Člověk a jeho svět.

- ***Rozumová a řečová výchova***

- Obrázky pod kelímky - pod jeden ze dvou až čtyř kelímků se umístí fotografie blízké osoby a kelímky se následně zamíchají - žák musí správně určit polohu fotografie. V těžší variantě, použitelné v našem případě pouze u jednoho žáka, se použije další jedna nebo dvě fotografie. Žák po zamíchání zvedá kelímky podle povelů.
- jednoduchá interaktivní hra „My family“ na tabletu
- Kdo co dělá? - spojování činností s osobami - individualizované obrázky domácích prací, koníčků nebo společných aktivit s dětmi, které žáci přiřazují k příslušným osobám. Vše je nahlas a jednoduchým slovníkem komentováno učitelem.
- Globální čtení jmen a členů rodiny

- ***Výtvarní a pracovní výchova***

- Tvorba „rodinného stromu“ - žák s pomocí učitele nebo asistenta kreslí strom s rodinnými vztahy. Jednodušší varianta je místo kreslení lepení vytisknutých fotografií.
- Vytváření obrázku určeného k obdarování nejbližší osoby (zpravidla matky).
- Vytváření obrázku „Můj domov“ z různých materiálů

- ***Informační a komunikační technologie***
- Hra „Family“ na tabletu
- Společná práce u interaktivní tabule, výukový program s tématem Rodina
- ***Člověk a jeho svět***
- Sledování pohádky *Povídání o mamince a tatínkovi - jak jsem se konečně narodil, Teo a rodina*
- Námětová hra s panenkou - pečujeme o miminko

5.7.3 Hodnocení cílů tematického bloku

Celý týden nebyla přítomna Klára a dva dny chyběl Hynek. Toto téma bylo pro žáky velmi příjemné a obecně u něho nejlépe spolupracovali. Obrázky rodiny v nich vzbuzovaly pocit bezpečí a připomínaly jim jejich nejbližší prostředí. Reagovali na ně s porozuměním i žáci, které zaujmou jen málokteré obrázky (Lucie, Petr) a udrželi u nich pozornost déle než u obrázků jiných témat. Nejvíce se žáci bavili u námětových her a interaktivních her. U hry s miminkem nejlépe spolupracovala Lucie, která hru brala opravdu vážně. U interaktivní hry „Můj dům“ si Teo skládal svůj pokoj. Říkanek se nejvíce zamlouvaly Simonovi, který se naučil pohyby k říkance „Babička.“

Schopnost rozeznávat blízké osoby na fotografiích se koncem týdne obecně zlepšila u všech žáků. Někteří rodiče nám poskytli i fotografie zachycující různé činnosti (máma v kuchyni, táta u počítače, na zahradě apod.). Vidět tyto fotografie v prostředí školy bylo pro žáky zajímavé. Teo dokázal pojmenovat všechny činnosti zachycené na fotografiích. U ranního kroužku šli Petrovi aktivity od ruky, proto byl mírně netrpělivý a ostatním žákům pomáhal hledat jejich členy rodiny. I jiní žáci dokázali rozeznat rodiče svých spolužáků. Potkávají se s nimi často u šatny. O dva týdny, u „přezkoušení“ se znalosti mírně zhoršily. Fotografie jsme ponechali k prohlížení i během dalších týdnů. Simon, který je na mámu

hodně fixovaný, nechtěl fotografii mámy celý den pustit z ruky. Znaky pro zbytek členů rodiny se mu ale pletly.

5.8 Slušné chování

5.8.1 Cíle tematického bloku

- Osvojit si základy v slušné komunikaci a jednání s druhými, v rámci možností každého žáka.
- Umět používat základní zdvořilostní výrazy - děkují, prosím, umět pozdravit a omluvit se (ať už verbálně nebo neverbálně).
- Zapojit žáky do vzájemné, pozitivní interakce s druhými žáky. Přimět je uvědomit si, že společně trávený čas nebo společná činnost se spolužáky může být zajímavá.
- Pochopit potřeby druhých a snažit se je respektovat. Nácvik prosociálního chování v různých prostředích.

5.8.2 Průběh vyučování tematického bloku

K tomuto tématu je potřeba mít zalaminátované obrázky třídních pravidel a různých nevhodných a vhodných situací, se kterými se žáci běžně setkávají. Pro účely naší třídy byla z nevhodných způsobů vybrána rvačka, křik, půjčování hraček bez zeptání, ničení věcí a nepořádek. Z vhodných způsobů zas opaky tohoto chování. Obsah ranního kroužku v období tohoto týdne spočívá v nácviku modelových situací slušného chování a dodržování pravidel. Žáci, kteří mají problém s námětovými hrami se účastnit nemusí, nebo hrají role společně s učitelem/asistentem. Průběh modelových situací řídí učitel.

a) Ranní kroužek

Den I. (cca 25 min včetně uvítání)

- Říkanka „Dobrý den.“
- Úvod do tématu Slušné chování. Učitel připomíná třídní pravidla pomocí obrázků. Následně žáky vyzývá k ukazování na jednotlivá pravidla. (Na kterém obrázku je pravidlo Jsme k sobě hodní?...)
- "Kouzelná" slova - prosím, děkuji, promiň. Učitelka vysvětluje jejich význam, na což následuje modelová situace - žák prosí druhého žáka o hračku, ten mu ji podá, načež první žák poděkuje. Žák vezme druhému žákovi hračku bez zeptání, omluví se a hračku mu vrátí. Každý žák si zahraje alespoň jednu roli.

Den II. (cca 35 min včetně uvítání)

- Říkanka „Dobrý den.“
- Žáci společně třídí na tabuli vhodné a nevhodné způsoby chování. Učitel komentuje jednotlivé obrázky, popřípadě o nich diskutuje s žáky.
- Modelová situace - žáci si rozdělí role: rodič, dítě, prodavač. Dítě se v obchodě dožaduje hračky, začne se vztekat. Prodavač je vykáže ven, rodič vyvede dítě z obchodu.
- Modelová situace - dva žáci se přetahují o knihu, nakonec si ji čtou společně.

Den III. (cca 25 min včetně uvítání)

- Znovu pracujeme s obrázky.
- Modelová situace - pozdrav při vcházení do místnosti a při opouštění místnosti.
- Modelová situace - seznamování. Představujeme se, jako kdybychom se neznali - podání rukou.

Den IV. (cca 30 min včetně uvítání)

- Opakujeme práci s obrázky - žáci vybírají a třídí obrázky podle pokynů učitele.
- Povídání o pomáhání starším a slabším.

- Modelová situace - žák hraje roli seniora v MHD, druhý žák ho pouští si sednout.

Den V. (cca 30 min včetně uvítání)

- Povídání na téma „Vzájemně si pomáháme“.
- Modelová situace - žák musí přenést těžkou krabici/tašku přes třídu. Žáci ji nejdřív zkouší zvednout sami, poté se spolužákem=společně jde všechno lépe.
- Zvládáme pomáhat rodičům s jednoduchými domácími pracemi - může se použít jako domácí úkol. (Rodiče předem obeznámíme.)

b) Tematické aktivity v kontextu předmětů

Pracovní a výtvarná výchova

- Výtvarná práce na téma slušné chování. Pomáhání žákům s horší jemnou motorikou při řešení manuálních úkolů, stříhání, malování apod.
- Příprava svačin, obsluha žáků, uklízení
- Lepení nebo kreslení obrázků k tématu do vzpomínkového sešitu
- Společný projekt vyžadující spolupráci - stavění vysoké věže

Rozumová a řečová výchova

- Poslouchání pohádky *Hurvínkova abeceda slušného chování*
- Modelové situace v obrazech (výukový materiál) – následnost dějů

Člověk a společnost

- Střídavé hry - nutnost vyčkat, respektování časové reakce druhého. Např. deskové hry
- Sdílené hry - nácvik společných a kooperativních her. Např. desková hra *Ovocný*

sad nebo Ledové kry

Informační a komunikační technologie

- Střídavé a sdílené hry na tabletu - tablet je pro většinu zkoumaných žáků oblíbená činnost, proto schopnost respektování společné hry na něm je pro žáky velká výzva. Na začátek bude stačit i sdílené dívání se na pohádky.

Tělesná a zdravotní výchova

- Kooperativní hra s padákem - žáci stojí v kruhu a drží padák, na kterém je položený míč. Společnými silami ho musejí udržet na padáku co nejdéle.

5.8.3 Hodnocení cílů tematického bloku

V průběhu celého týdne nebyla přítomna Lucie a tři dny nebyl přítomen Teo. V tomto týdnu jsme si s učitelkou uvědomily, že mnohé činnosti jsou realizovatelné během celého školního roku. I když je u nás na prvním místě samostatnost dítěte, zjistili jsme, že v tom shonu a časovém tlaku za děti děláme spoustu činností, které by zvládly samy. V činnostech, které vyžadovaly péči o druhé žáky, Teo, Klára a Hynek nadšeně spolupracovali. Zavedly jsme tak od toho týdne ve třídě týdenní služby pro děti, které jsou fyzicky schopné je zvládat. Kdo má v daný týden službu, přichystá svačiny a pomůcky, maže tabuli apod. Pomáhání spolužákům s tělesným handicapem při přemisťování bylo ve třídě standardem už předtím.

V obrázcích třídních pravidel se žáci naučili orientovat celkem rychle. Už druhý den vybíral obrázky správně i například Hynek. Třídění vhodných a nevhodných způsobů chování probíhalo každý den stejně. U střídavých a sdílených her docházelo k více konfliktům mezi žáky. K pochopení významu střídání pomáhal kuchyňský časovač. Petrovi pomáhal časovač při pochopení střídavé povahy hry na tabletu. Nejhůř si v tomto tématu vedli žáci s PAS, kterým vzájemná interakce někdy dělala obtíže. Je důležité prodlužovat schopnost v ní setrvat a naučit se základům přiměřeného a slušného jednání s druhými. To se s žáky s PAS trénuje během celého školního roku. V průběhu tohoto týdne však byli vystaveni intenzivnějšímu „tréninku“ a některé formy interakce si byli

schopni zautomatizovat (ne však přijmout za své). Jednalo se o Simona a Petra, kteří měli těžkosti zejména u modelových situací. Většina situací pro ně byla spíše nevhodná a těžká na pochopení. Společensky přijatelné chování si osvojují mechanicky, jelikož jsou zaměřeni na uspokojování vlastních potřeb. To ale neznamená, že se u nich neprojevuje empatie. Naopak, u všech žáků je přítomna velká empatie, která je zřetelná například při pozorování afektu druhého žáka. Modelové situace byly jinak pro žáky legrační. Největší „divadélko“ prováděl Teo s Klárou, kteří bavili celou třídu.

5.9 Povolání

5.9.1 Cíle tematického bloku

- Seznámit žáky s různými oblastmi lidské činnosti a s významem práce pro člověka
- Používání peněz jako nástroje výměny v modelových situacích
- Vyzkoušet si výkon práce v podmínkách hry
- Napodobit pracovní pohyby dospělých
- Reflexe z pozorování lidí při výkonu své práce v reálných podmínkách.

5.9.2 Průběh vyučování tematického bloku

U tohoto tématu jsme vybrali sedm známých profesí, se kterými se žáci mají možnost běžně setkat. Kromě toho jsme zjišťovali druh práce rodičů žáků a povídali si i o nich. Veškeré aktivity pak byly směřovány k těmto druhům práce. Co se týče pomůcek, využívali jsme obrázky daných povolání v různých obměnách. Dále jsme potřebovali pomůcky pro práci doktora, prodavače a kuchaře, buďto v podobě hraček, nebo opravdové.

a) Ranní kroužek

Den I. (cca 35 min včetně uvítání)

- Seznámení s tématem - povídání o lidech ve vztahu k zaměstnání, povídání o smyslu práce = do práce chodí dospělí každý den a dostávají za to peníze.
- Povolání mých rodičů - povídání o práci rodičů, vybírání z obrázků. Kromě jednoho rodiče jsou rodiče žáků všichni zaměstnaní. Mnoho matek dětí s postižením jsou ale nezaměstnané. V tom případě si s žákem povídáme, co dělá máma v domácnosti.
- Obrázky známých povolání - učíme se je pojmenovat nebo ukázat znak (doktor, policajt, prodavač, řidič, kuchař, hasič, stavbař)
- Hra- „Hádej kdo jsem?“- žák stojí u tabule a ukazuje předem zvolené povolání. Ostatní žáci hádají – verbálně nebo pomocí obrázků.

Den II. (cca 40 min včetně uvítání)

- Připomenutí tématu - práce
- Říkanka „U doktora“
- Význam peněz jako prostředku k zabezpečení životních potřeb. Co se dá a co se nedá koupit? Hospodaření s penězi.
- Obrázky známých povolání - učíme se je pojmenovat, nebo ukázat znak (doktor, policajt, prodavač, řidič, kuchař, hasič, stavbař)
- Téma dne: Doktor - přiblížení náplně práce doktora. Vybírání z obrázků pomůcky, které při své práci doktor potřebuje
- Hra na doktora - nejdříve je doktor učitel nebo asistent. Probíhá „vyšetření“ s fonendoskopem, injekcí, obvazem apod. Všichni se prostřídají.

Den III. (cca 40 min včetně uvítání)

- Říkanka „V obchodě“
- Opakování – povídání o významu práce, povolání mých rodičů.
- Téma dne: Prodavač - krátké povídání o práci prodavače

- Hra na prodavače - práce s pokladnou, zbožím a penězi. Zdůraznění smyslu výměny. Každý se prostřídá v roli prodavače.

Den IV. (cca 40 min včetně uvítání)

- Říkanka „Kuchař“, opakování - povídání o významu práce.
- Téma dne: Kuchař - krátké povídání o práci kuchaře. Žáci vybírají správné pomůcky pro jeho práci (z obrázků, nebo reálných předmětů).
- Návštěva školní kuchyně, komentování práce kuchařky.
- Hra na kuchaře - „vaříme“ v hrnci - do hrnce žáci házejí ingredience podle pokynů, při „vaření“ používají kuchyňské pomůcky a učí se je rozeznávat.

Den V. (cca 30 min včetně uvítání)

- Opakování říkanek
- Opakování všeho co jsme se naučili. Povídání o práci, jejím významu, smyslu peněz, práci rodičů. Práce s obrázky různých druhů práce a jejich správné pojmenování, popřípadě ukázání znaku pro dané povolání.
- Vybírání pomůcek pro výkon práce doktora, prodavače a kuchaře.

b) Tematické aktivity v kontextu předmětů

Rozumová a řečová výchova

- Kdo co potřebuje? Vybírání obrázků potřeb pro kuchaře, prodavače, doktora apod.
- Logické řady z 3-4 obrázků s tematickým zaměřením na výkon práce (obrázky lze vytisknout)
- Individuální procvičování názvů nebo znaků pro vybrané povolání

- Globální čtení činností

Tělesná a zdravotní výchova

- Napodobování pohybů pracovní činnosti po učiteli - např. kuchař, stavbař, uklízečka, sportovec apod.

Pracovní výchova

- Hra na stavbaře - stavíme věž
- Lepení nebo kreslení obrázků k tématu do vzpomínkového sešitu

Výtvarná výchova

- Omalovánky - povolání

5.9.3. Hodnocení cílů tematického bloku

Žáci si téma povolání a s ním spojené aktivity velmi užívali. Nejvíce se jim zamlouvaly hry na povolání z jejich okolí. Velký problém rodin s dítětem s mentálním postižením je podle slov rodičů návštěva lékaře. Některé zákroky, které se běžně podstupují v lokální narkóze tyto děti podstupují v celkové narkóze. Hra na lékaře může mít i terapeutický význam, protože pomáhá dítěti zpracovat pro ně ohrožující situace, jako je i lékařský zákrok. I Lucie a Hynek chápali význam těchto her a spolupracovali, což bylo pro nás velké potěšení. Ukazování pohybů povolání se žákům moc nedařilo, tak je prováděla spíše učitelka, a žáci hádali. Nejvydařenější námětová hra byla hra na prodáváče. Každý dostal balík „peněz“ a obchod představovala celá třída. Jelikož má Petr vyvinuté předmatematické představy, snažili jsme se, aby „hospodařil“ s penězi. Musel zvážit, jak rozdělit peníze za cukroví. Hynkovi se zamlouvala hra na „vaření.“

Při vyhledávání pomůcek pro jednotlivá povolání jsme se snažili využívat reálné předměty. Pomůcky pro kuchaře, stavbaře a doktora (hračky) si žáci se zájmem prohlíželi. Petr a Kačka se naučili správně třídit všechny pomůcky i řadit logické řady.

Velký význam měl pro žáky tematický výlet, kterého se zúčastnili všichni přítomní žáci. Během vyučování jsme navštívili potraviny, kadeřnictví, pekárnu, lékárnu a tramvajovou zastávku. Žáci sledovali lidi při výkonu práce, zatímco jsme s učitelkou komentovali, co dělají. Nebylo lehké uhlídat Petra a Kláru, kteří měli tendenci na všechno šahat, ale rozhodně byli všichni spokojeni. Na výletě jsme pořizovali fotografie, které jsme koncem týdne se žáky lepili do vzpomínkového sešitu.

6 Interpretace výsledků

6.1 Rozhovor s učitelkou

6.1.1 Překážky ve výuce

V následujícím textu předkládám analýzu odpovědí na výzkumnou otázku „*Jaké jsou nejčastější překážky ve vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, kombinovanými vadami a autismem,*“ které vyplývají z rozhovoru.

- **Metodická opora**

Speciální pedagog musí využívat postupy a metody uzpůsobené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro tyto účely má k dispozici, kromě nutného vzdělání, školský vzdělávací program, který vydává ředitel školy a slouží učiteli jako pomůcka pro vytváření postupů vzdělávání. Zhodnotit speciální potřeby žáků má na starosti speciálně pedagogické centrum, které vykoná diagnostiku těchto potřeb. Na jejím základě je pak povinné vydat škole zprávu z vyšetření a doporučení pro vzdělávání. Z rozhovoru ale vyplývá, že tyto zprávy většinou nejsou přínosné a jsou psány ve velmi obecné rovině. Běžné metody u žáků s tak těžkými formami mentálního postižení selhávají a většina doporučených aktivit z různých příruček a literatur jsou směřovány žákům s nižším stupněm mentálního postižení. Zprávy ze speciálně pedagogického centra tak prý neplní svůj účel.

„*Ve zprávě nově nastupujícího žáka se třeba uvádí „začleňování mezi spolužáky,” „vytváření pozitivního vztahu ke škole,” „prodlužování doby pozornosti,” to je snad jasné ale nic konkrétní, co by mohlo pomoci”*“(U) Nedostatek publikací a metodických příruček pro práci s těžkými formami mentálního postižení podporuje jejich vyjádření, že to v procesu přípravy vyučování nemají lehké. Učitel se pak v procesu vzdělávání cítí jako „čaroděj“, který neustále „vaří z vody.“

- **Plnění předmětů**

Z rozhovoru také vyplývá, že klasický rozvrhový systém není možné plnit poctivě. Učitelka to zdůvodňuje tím, že individuální potřeby žáků nedovolí obsáhnout časovou dotaci předmětů. Prvním důvodem jsou vzpomínané aktivity, za kterými se dochází mimo

školu během vyučování. Samotné aktivity zaberou v průměru půl hodiny, jenže spoustu času zabere příprava všech žáků, přemísťování, případně převlékání.

Druhým důvodem je, že tyto děti vyžadují pro činnosti jako je svačení nebo chození na toaletu více času než jejich zdraví vrstevníci. Spoustu času také zabere učitelce a asistence pomoc se sebeobsluhou. I když se ve třídě snaží vést žáky k samostatnosti, je potřeba na ně dohlížet u téměř všech činností.

Všichni žáci, když pocítují emocionální nestabilitu, vyznačují se nějakými specifickými projevy. Tyto projevy někdy narušují chod vyučování tak, že je jednoduše nemožné v něm pokračovat. Stačí jeden záchvat žáka s autismem a pozornost žáků i učitelky je strhnuta na něj. Takové situace souhlasí s tvrzením Kovalíkové, že mozek při emocionální nestabilitě není schopen se efektivně učit. Proto se v těchto chvílích věnuje pozornost zklidnění a znovu nezbyvá čas na plnění cílů předmětu.

Se závislostí na pomoci druhých a emoční nestabilitou se potýkají všichni žáci s těžšími formami mentálního postižení. Dovolím si proto problém s plněním jednotlivých předmětů rozvrhu zobecnit i na ostatní speciální školy.

Dalším problémem je pak heterogenita v oblasti mentálního postižení ve třídách. V jedné třídě jsou spolu umístěny děti se středně těžkým i těžkým mentálním postižením. Znamená to, že jsou zařazeny do různých oddílů v rámci RVP. Předměty pro první a druhý oddíl se liší, proto není možné vytvořit společný denní rozvrh. Učitel vytváří rozvrh zvlášť pro žáky v prvním, a zvlášť pro žáky v druhém dílu, a měl by vyučovat všechny předměty s příslušnou časovou dotací. Jelikož učitel je jen jeden, není to možné splnit stoprocentně.

6.1.2 Postoje učitele k výukovému projektu

Na otázku „*Jaké jsou postoje učitele k integrované výuce formou týdenních tematických celků po její měsíční realizaci?*“ jsou v následujícím textu shrnuty odpovědi, vyplývající z rozhovoru s učitelkou. Učitelka celkově hodnotí výukový projekt pozitivně, a to na základě jejich mezipředmětové návaznosti a inspirativnosti.

„Jaké jsou postoje učitele k integrované výuce formou týdenních tematických celků po její měsíční realizaci?“

- **Témata jako inspirace**

I kdyby se mohlo zdát, že tematické bloky jsou ve výuce něco navíc a mohly by být pro učitele komplikací, je tomu právě naopak. Zavedení týdenních témat přineslo do pedagogického působení učitelky velkou inspiraci pro výuku. Témata sloužila jako vodítko a pomoc, o kterou se mohla opřít při vymýšlení aktivit. To jí podle jejích slov do značné míry zjednodušovalo práci. *„Učitel má ve výuce hodně volnou ruku. Tahle svoboda je zároveň prokletí, hlavně pro ty s menší fantazií. Témata mě hodně inspirovaly a pomáhaly mi vymýšlet úkoly.“ (U)*

Učitelka se trochu obávala o nedostupnost pomůcek a aktivit na konkrétní témata, které by si s asistentkou musely neustále vyhledávat nebo vytvářet. Škola, na které se výzkumné šetření provádělo je naštěstí bohatě zásobená různými pomůckami i obrázky s pestrými tématy. Navíc se spousta aktivit opakovala. Témata by se hodně prolínala a každým rokem by se opakovala, proto by případný problém s pomůckami po roce zmizel.

Témata přinesla do třídy velké zpestření a pro učitelku inspiraci ve výuce. Každému pedagogovi ale vyhovuje jiná forma výuky, proto zůstává otázkou, jestli by to tak bylo s každým.

- **Návaznost**

Tematické bloky přinesly do vyučování ve třídě *řád*. Pomáhají vytvářet návaznost ve vyučování. *„I když to učitel nezamýšlí, snaží se do výuky toho nacpat co nejvíc a přináší do ní chaos. Problém je, když na sebe nic nenavazuje a nesouvisí spolu. Po téhle zkušenosti si myslím, že by na sebe výuka jednotlivých předmětů měla tematicky navazovat.“ (U)*

Návaznost se v základním vzdělávání řeší jen v rámci jednotlivých předmětů. Ve speciálním vzdělávání to ale nestačí. Hloubka postižení žáků neumožňuje pochopit rozličnost cílů předmětů, proto by měli na sebe navazovat. Pozitivní zapojení, angažovanost a soustředěnost žáků naznačuje, že byli více „v obraze“ u tematicky navazujícího učiva, než u stále se měnících obsahů uplatňovaných běžně. Ústřední téma

týdne si žáci dobře uvědomovali, a odlišovali aktivizační úkoly spojené s tématem od běžných úkolů.

6.2 Analýza výukového projektu

6.2.1 Žáci

Na změnu režimu výuky si zvykal každý žák jinak. Pro žáky v autistickém spektru bylo těžší změny přijmout, ale navykání bylo pozorovatelné už koncem prvního týdne. Nepohodlí bylo patrné zejména u ranního kroužku, kdy byli žáci zvyklí po uvítacím povídání na přemístění do lavic.

Nakonec došlo k pochopení smyslu výuky i u žáků s těžkou symptomatikou a žáci přijali nové formy výuky velmi *pozitivně*. Tematické návrhy se líbily i žákům s autismem. *Zvědavost* byla evidentně silnější než lpění na rituálech. Po uplynutí zkušebního měsíce dokonce někteří žáci reagovali spíše negativně a v očekávání vyhledávali další téma. Zásadní pozitivní změny, které napovídaly, že žáci výuku přijali, byly *motivace* a *spolupráce*. „Úspěšnost pedagogického působení závisí i od momentálního emocionálního nastavení žáka. U aktivit spojených s tématem se žáci uklidnili a se zájmem spolupracovali.“ (U)

Žáci tak byli při této formě vyučování více *motivováni*. Například třetí týden, když už si žáci zvykli na režim tematických bloků, aktivně spolupracovali při vytváření týdenní nástěnky a samostatně si prohlíželi vzpomínkový sešit, kde jsme společně zaznamenávali aktivity či tematické výlety pomocí obrázků nebo fotografií. Vzpomínkovému sešitu věnovali větší pozornost než předtím, i když se množství „záznamů“ nezměnilo. Žáci s preferencí vizuální percepce sami vyhledávali a dlouze si prohlíželi obrázky k tématům.

6.2.2 Opakování nadevše

U dětí s mentálním postižením je typické, že jim učení trvá mnohem déle než jejich zdravým vrstevníkům. Z důvodu celkového snížení rozumových schopností je pomalejší nejen tempo učení, ale i čas odezvy. Zpravidla se nám stávalo, že stačilo méně materiálů

k tématům, než jsme si předem přichystali. Aby nedošlo k přetěžování žáků a učivo bylo srozumitelné, selektovali jsme materiál na co nejpřehlednější a nejadekvátnější vzhledem k tématu. Tento materiál jsme používali opakovaně a snažili se tak docílit zapamatování.

U některých žáků byla problémem rigidita v utváření asociací, kdy změna obrázku se stejným významem znamenala sníženou schopnost nebo neschopnost tyto významy rozeznat. To nasvědčuje nepochopení významu obrázku a pouhé mechanické zapamatování pojmu s konkrétním obrázkem. Abychom tomu zamezili, používali jsme vícestupňové ověřování porozumění pojmu. U žáků s těžkým mentálním postižením jsme využívali spíše fotografie.

Dobrou pomůckou k opakování je založení už zmíněného vzpomínkového sešitu. Jde o sešit pro každého žáka, do kterého si žák sám nebo s dopomocí kreslí obrázky či lepší fotografie k tématům. Vzpomínkový sešit může sloužit jako alternativa k poznámkovým sešitům používaným na běžných základních školách. Na konci týdne a začátku nového týdne jsme si v něm společně s žáky listovali a zpřítomňovali obsahy, které byly v sešitu uchopené velmi zjednodušenou formou. Vzpomínkový sešit představoval pro většinu žáků velmi vyhledávanou formu trávení času, někdy i během oddechu.

Jak si vysvětlíme později, týden ale většinou nestačil pro zapamatování si základů obsahů témat. Vsouvání starého učiva do nového tematického týdne se vzhledem k hloubce mentálního postižení ukázalo jako nevhodné a vytvářející chaos.

6.2.3 Udržení pozornosti

Omezení záměrné pozornosti je patrné u žáků s lehkým mentálním postižením. U těžších forem mentálního postižení je pozornost výrazně těkavá. Prodlužovat dobu pozornosti je jedním z cílů vzdělávacího plánu žáků. Doba soustředěné pozornosti závisí i na momentálním fyzickém a psychickém stavu žáka. Delší soustředěnosti je možné dosáhnout pro žáka zajímavým podnětem, což není jednoduché kvůli rozmanitosti zálib žáků. Zdá se ale, že všechny žáky zaujaly *napodobovací aktivity*. Schopnost nápodoby je důležitá už od batolecího věku a většina dovedností, které se dítě naučí, pochází právě ze schopnosti napodobovat. Žáci s mentálním postižením mají přirozeně zhoršenou schopnost nápodoby, přesto ale při aktivitách s fyzickou nápodobou ihned zpozorní a snaží se správně zapojovat

jednotlivé části těla. Pozornost u všech žáků vydrží mnohem déle u napodobovacích aktivit, než u jakýchkoliv jiných.

Naproti tomu, nejkratší dobu pozornosti většina žáků věnuje pasivním aktivitám, jako je poslech a povídání. Povídání musí být opravdu živé, až afektované, aby žáci udrželi pozornost. Těžko se žáci soustředí i na grafomotorické aktivity na papíru, hlavně malování.

6.2.4 Zážitková forma

Nejvíce se osvědčily aktivity, které přinášejí přímou zkušenost s obsahem tématu. Obzvláště děti s mentálním postižením, které nemají takovou schopnost abstrakce jako jejich intaktní vrstevníci, potřebují obsah témat spíše „zažít“. Potvrdilo se, co je již o vzdělávání na speciálních školách známo, a to, že praktické a manuální činnosti žáky více motivují a udržují jejich pozornost. Při úkolech na papíru nebo činnostech, které si vyžadují spíše percepce, se pozornost rychle vytrácí a žáci jsou v napětí. Obzvláště u žáků s autismem je nepohodlí a napětí pozorovatelné brzy u pro ně nezajímavé, málo „akční“ činnosti. Tematické úkoly by proto měly být hlavně koncipované formou hry.

Dobrym způsobem jak umocnit zážitek je i častá změna prostředí. Na běžné základní škole se výuka obvykle uskutečňuje v jedné třídě a žáci během celého vyučování často vůbec nezmění prostředí. Na speciální škole by tomu tak být nemělo. Děti s mentálním postižením potřebují z důvodu snížené koncentrace častou změnu činnosti a prostředí. Vybraná škola má poměrně vysoký standart služeb formou více zmíněných aktivit, na které žáci docházejí (kromě canisterapie, která se realizuje ve škole). Prostory školy jsou ale velice omezené. Škola se skládá ze tří tříd, jídelny a oddychové místnosti, o které se dělí ještě s jiným zařízením. Změna prostředí by byla podle učitelky přínosná i v rámci školy, přičemž by jednotlivé místnosti mohly sloužit pro některé předměty. Žáci by si tak mohli místnosti spojit s typem činností, které se v nich dělají. Tak by mohli předvídat, co se bude dít a dodalo by jim to pocit bezpečí. Omezené prostory školy to ale neumožňují, tak se často stává, že v den, kdy se nevyjíždí za žádnou aktivitou, jsou žáci i učitelé celý den v jedné třídě.

Tematické výlety

Pokud to dovolí vnější i vnitřní podmínky, je potřeba téma spojit i se zážitkovou formou v jiném než školním prostředí. Každý týden jsme proto s žáky absolvovali výlet, pokud možno tematický. Tematické bloky přinášely podněty k novým, inspirativním výletům. Žáci se tak ocitli na nových místech, nebo jim byly zprostředkovány nové informace na známých místech. Některým to pomáhalo *zbavit se strachu z neznámého prostředí a věcí*, což bylo viditelné už třetí týden v měsíci.

Výlety byly následující:

Povolání - Pozorujeme lidi při práci, se kterou se žáci mají možnost v běžném životě setkat. V okolí školy je veškerá občanská vybavenost a tak jsme společně navštívili potraviny, kadeřnictví, pekárnu, lékárnu a tramvajovou zastávku a po souhlasu zaměstnanců jsme je pozorovali při jejich práci.

Moje tělo - Místo tělocvičny jsme tělesnou výchovu uskutečnili v parku a na hřišti.

Já a moje rodina - Z důvodu nepříznivého počasí se tento týden výlet neuskutečnil.

Slušné chování - Výlet do muzea - nebyl tematicky zaměřen.

Na výletech jsme pořizovali fotografie, které jsme následně ve škole vytiskli a používali je při tematických aktivitách. Na konci týdne jsme fotografie společně lepili do zážitkového sešitu.

Každotýdenní výlety v dané škole nebyly novinkou. Děti potřebují kontakt s vnějším světem a obzvlášť s přírodou. Tematicky zaměřené výlety ale přinesly do vyučování nový rozměr, a to vytváření asociací zkušenosti s učivem. Pomocí fotografií reálního kontaktu s tématem jsme tuto zkušenost přenesli na pochopení obsahu výuky. Například fotografie kadeřníka při práci, u které byl Petr, mu pomohla pochopit úkol „co potřebuje kadeřník ke své práci?“

6.2.5 Časový rámec

Z důvodu potřeby častého opakování učiva k jeho zapamatování jsme neměli možnost využít všechny připravené materiály. Výukový projekt byl, co se týče dosažení vzdělávacích cílů, neúspěšný, a to především z důvodu časového tlaku. Týden se jeví k adekvátnímu obsažení tématu jako **nedostačující**.

Jak bylo již zmíněno, žáci s mentálním postižením potřebují více času k zapamatování si obsahu učiva. Náš předpoklad, že týden bude pro přijetí obsahů témat za své stačit, byl nesprávný. I když je většina žáků třídy mentálně v období předškolního nebo batolecího věku, nerovnoměrně rozložená úroveň jednotlivých schopností ve všech oblastech vytváří mezi těmito dětmi velké odlišnosti. Ukazuje se, že to, co se za týden naučí děti z jeslí a z mateřské školy, nedokážou žáci s mentálním postižením v příslouchajícím mentálním věku. Na všechny činnosti potřebují více času, než dovoluje týdenní blok. Pozornost je u všech žáků velmi kolísavá a je těžké ji u nich udržet sladěně soustředěnou. Neúspěšná byla výuka i z hlediska cílů pro konkrétní žáky. Průměrná procentuální úspěšnost nepřesáhla 50%. Bylo to způsobeno nedostatkem času pro individuální práci, která nácvik specifických dovedností vyžaduje.

Individuální práce je v prostředí speciální školy neodmyslitelná součást vyučování, ale není pro ni dostatečný časový prostor. Obsahy a formy výuky byly ale pro třídu velmi přínosné, proto se domnívám, že kdyby došlo k navýšení časové dotace pro tematické bloky, výuka by byla úspěšná i z hlediska konkrétních cílů. Více času by znamenalo i víc možností pro použití všech připravených materiálů.

Nedostatek času byl způsobený stejnými důvody, jako neschopnost plnění časové dotace předmětů, zmiňované výše. Téměř na každý den připadá ve škole nějaká aktivita, která spolu s přípravou zabere více času. Svačina, sebeobsluha a toaleta zaberou podstatně víc času, než je tomu u žáků z běžných škol. Na samotnou výuku tak zůstává méně času, než se očekává. Není ani vhodné omezit výuku předmětů na úkor tematických obsahů, pokud se nedají zasadit do konkrétního předmětu.

Ve škole jsou žáci každý den do 13.30 hod, přičemž oběd je ve 12 hod. Po obědě proto zůstává nějaký čas, který by se dal využít k tomu, co se nestihlo. Žáci jsou ale většinou z dopolední výuky vyčerpaní a velmi špatně se na odpolední práci soustředí, proto není vhodné je zahlcovat další výukou.

7 Návrhy

Na základě výzkumné otázky „*Jakým způsobem je nejlépe týdenní tematické bloky na vybrané speciální ZŠ realizovat?*“ předkládám shrnutí poznatků z výzkumného šetření, které se dotýkají vhodných postupů pro realizaci výuky formou integrovaných tematických bloků.

Koncept týdenních témat nemá metodický podklad, proto si ho školy nebo učitelé mohou přizpůsobit podle svých požadavků a potřeb jejich žáků. I administrativa je dobrovolná, vstupy a výstupy pro každý týden nejsou potřebné. Je vhodné však sepsat obecné cíle každého tématu a z toho vycházející plánování výuky. V průběhu týdne se naplánovaný režim může podle potřeb žáků měnit. Podobně jako podle RVP pro předškolní vzdělávání by měl být u každého bloku zachycen jeho vzdělávací smysl, záměr.

Tematické bloky by měly být vymezené i z hlediska vnějších časových podmínek. Začátkem školního roku jsou vhodné témata, jako *Loučíme se s létem* nebo *Těšíme se do školy*. Můžou být inspirovány svátky (Vánoce, Velikonoce...) nebo jinými blížícími se událostmi (škola v přírodě).

U řazení témat je vhodné myslet na to, aby na sebe navazovala. Není to ale podmínkou. V myšlence týdenních témat je důležité plánování. Na začátku školního roku by třídní učitelé vytvořili roční plán pro každý výukový týden. Témata by se měla dotýkat různých oblastí každodenního života žáka, a měla by být uzpůsobená vzdělávacím potřebám žáků ve třídě. Můžou to být témata jako *Poznáváme barvy*, *Příroda na jaře*, *Mládátka*, *Oblečení*, *Voda* apod.

Průřezová témata

Výhodou výuky v tematických celcích je i to, že dávají školám možnost plnit povinná průřezová témata uvedená v RVP pro ZŠ speciální. Škola si musí do svého školního vzdělávacího programu začlenit alespoň tři ze šesti uvedených průřezových témat. Podle RVP pro ZŠ speciální jsou průřezová témata přizpůsobena snížené úrovni rozumových schopností žáků. Pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením jsou ale

přesto těžko uchopitelná a jejich realizace v praxi je proto sporná. Témata „*Slušné chování*“ a „*Já a moje rodina*“ byla zvolena i kvůli ukázce toho, že se do nich dají zjednodušenou formou zahrnout například okruhy *Osobností rozvoj*, *Sociální rozvoj* či *Morální rozvoj*, spadající pod povinná průřezová témata. Škola, na které výzkumné šetření probíhalo, si do svého ŠVP začlenila následující průřezová témata:

- OSV – Osobnostní a sociální výchova
- MV – Multikulturní výchova EV
- Environmentální výchova

Ne všechna témata se ale do oblasti průřezových témat dají zařadit. Průřezová témata se vážou jen k oblastem aktuálních problémů světa a mají žáky usměrňovat v zájmu „zdravých“ hodnot a postojů. Hodnoty a postoje jsou produktem vyšších psychických funkcí, které jsou v rámci mentálního postižení omezené. Vidím proto jako důležité vymýšlet taková témata, která přibližují dítěti každodenní život, jsou praktická a realizovatelná formou hry.

Jelikož se týden pro jednotlivá témata ukázal jako krátký, ale samotné bloky jako přínosné, nabízí se otázka, jaký časový úsek tematických celků by byl pro žáky s mentálním postižením nejpřínosnější. Za měsíc intenzivního zkoumání této formy vyučování se zdálo nejvhodnější tempo zpomalit a obsahy rozložit. I jednodušší učivo nebylo u žáků dostatečně zapamatováno. Proto se domnívám, že účel by lépe mohly plnit měsíční celky. „*Myslím, že jsme to trochu přecenili a témata by stačila klidně na celý měsíc. I kdyby se měly aktivity vícekrát opakovat, vždyť jde o to, aby si to co nejvíc zafixovali. Spoustu aktivit jsme bohužel vůbec nestihli z důvodu časového tlaku.*“ (U) V měsíčních celcích by mohla být témata obecnější a tím by dávala více prostoru aktivitám.

U tematického vyučování je důležité využívat názornou a zážitkovou formu. Nejeфекtivnější je učení formou nápodoby a neustálé opakování. K zaznamenávání obsahů jednotlivých týdnů se jako užitečný ukázal vzpomínkový sešit, který si žáci velmi oblíbili. Při vybírání učiva je dobré využívat víc úkolů vyžadujících více aktivní přístup, než pasivní prohlížení obrázků nebo vyprávění.

Ke každému tématu by měla škola mít soubory obrázků. Obrázky by měly být zalaminátované a nejlépe na bílém pozadí. Ranní kroužek si učitel může přizpůsobit obsahově i časově podle možností jeho žáků.

8 Závěr

Lidé s mentálním postižením tvoří největší skupinu ze všech lidí s postižením. Proto by měly snahy směřovat k jejich co největšímu možnému rozvoji, což má zásadní vliv hlavně v dětství. Vzdělávání plní podstatnou část rozvoje dítěte. Veškeré metodiky jsou směřovány spíše k lehčím formám mentálního postižení a pedagogům žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením často nezůstává nic jiného, než se spoléhat sami na sebe. Integrované tematické vyučování jim může poskytovat oporu a inspiraci.

Situace ve speciálním školství si vyžaduje inovativní přístupy ke vzdělávání. Vzdělávací obsahy nejen ve speciálním školství je potřeba vnímat jako dynamické. Způsob jejich realizace by se měl permanentně vyvíjet a reflektovat individuální potřeby žáků. Integrace obsahů v podobě tematických celků může být vhodným opatřením v pojetí moderního vzdělávání. Běžné základní školy předpokládají u žáků reflexi významů jednotlivých oddělených předmětů. Speciální školy pracují s žáky, jejichž vzdělávací potřeby vyžadují co největší zjednodušení všech sfér vzdělávacího procesu. Výzkumné šetření potvrzuje, že tematická návaznost učiva je hodně důležitá a nápomocná při plnění vzdělávacích cílů těchto žáků. Zároveň ukazuje, že myšlenka integrované tematické výuky je realizovatelná i v podmínkách základní školy speciální.

Koncept integrovaných tematických bloků může pomoci k plnění vzdělávacích cílů a klíčových kompetencí, jak jsou uvedené v RVP. Během výzkumného měsíce přinášel do procesu výuky zpestření a udržoval pozornost žáků. Podobně, jako na děti v mateřských školách, i na žáky s mentálním postižením, tvořící výzkumný soubor této diplomové práce, působí tematické bloky motivačně. Hlavním zjištěním tohoto výzkumného šetření je, že týden tematického vyučování je pro naplnění cílů těchto tematických celků z kombinace příčin příliš krátký. Žáci reagovali na integrované tematické vyučování pozitivně. Přesto ale z časových důvodů nebylo možné splnit stanovené cíle. Myšlenka tematického vyučování by byla efektivní v delším časovém rámci. Jak navrhuji v předešlé kapitole, z časového hlediska by mohl být vhodný měsíc. Týdenní témata by spadaly pod zastřešující, měsíční téma. Tento předpoklad by si ale vyžadoval další prozkoumání v prostředí speciální školy.

I když byla snaha provést výzkumné šetření co nejobjektivněji, uskutečnilo se v konkrétních podmínkách. Nejedná se tak o zobecňující zjištění, ale o názornou demonstraci možného působení zavedení tematických bloků. Předložené návrhy jsou výsledkem systematického pozorování žáků v pedagogických situacích souvisejících s tématy, ale dají se uplatnit na všechny formy výuky.

Literatura

TOMKOVÁ, A. KAŠOVÁ, J. DVOŘÁKOVÁ, M. Učíme v projektech. 1.vydání. Praha: Portál s.r.o., 2009. 176 s. ISBN 978-80-7367-527-1.

ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace*. 1. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-889-0.

BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. 1. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3854-3.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Barbora BAZALOVÁ a Jarmila PIPEKOVÁ. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007, 150 s. ISBN 9788073151614.

BAZALOVÁ, Barbora. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál, 2014, 184 s. ISBN 978-80-262-0693-4.

VANČOVÁ, Alica. *Edukácia mentálne postihnutých*. Bratislava: IRIS, 2010, 499 s. ISBN 978-80-89256-53-2.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. a kol. *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2005, 28 s. ISBN 80-239-5939-5.

L. ODOM SAMUEL A KOL.,. *Research in Special Education: Scientific Methods and Evidence-Based Practice*. *Council for Exceptional Children*. 2005, **71**(2), 137-148.

BRANTLINGER, E a kol. *Qualitative Studies in Special Education. Mental retardation*. 2005, **71**(2), 195-201.

HLADÍKOVÁ, Andrea a kol. *Nové možnosti diagnostiky příčin mentální retardace u dětí*. *Pediatrica pre prax*. 2012, **13**(3), 11-15.

HREBEŇÁROVÁ, Lucia. *Vybrané aspekty edukácie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím*. 1. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 2013. ISBN 978-80-555-0956-3.

MOOR, Julia. Hry a zábavné činnosti pro děti s autismem: praktické nápady pro každý den. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-787-9.

RAKOUŠKOVÁ, Alena. *Integrace obsahu vyučování: Integrované slovní úlohy napříč předměty*. 1. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2529-1.

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: 2. přepracované a aktualizované vydání*. 2. Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0378-2.

KOVALIKOVÁ, Susan, Integrovaná tematická výuka. Kroměříž: Spirála, 1995. 304 s. ISBN 80-901873-1-5.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přepracované vydání. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

NEZVALOVÁ, Danuše. Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*. 2003, 1(3), 300-308.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008. ISBN 978-80-87000-25-0.

Rehabilitační vzdělávací program pomocné školy č.j. 15 988/2003-24. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2003

Zákon č. 561/2004 Sb. *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*, v aktuálním znění

Internetové zdroje

World Health Organization: Classifications. In: [online]. © 2020. [cit. 2020-08-01].

Dostupné z: <http://www.who.int/classifications/icd/en/>

FICOVÁ, Lucia, Katarína ŽILKOVÁ a Jana MAJERČÍKOVÁ. *Webová podpora integrovaného obsahu primárneho vzdelávania* [online]. In: Grand Journal MAGNANIMITAS Assn., 2013, 3 str. [cit. 2020-03-22]. ISSN 1805-062X.







Dostupné z: <https://www.grantjournal.com/issue/0201/PDF/0201ficova.pdf>

Ministerstvo školství, mládeže a telovýchovy. *Www.msmt.cz* [online]. 2020 [cit. 2020-03-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi>






Příloha č.1 - Vstupy a výstupy pro konkrétní žáky

• Vstupy a výstupy pro téma Moje tělo



Klára:



Vstupy	Cíle	Splněno
Ukáže a pojmenuje části těla. Mezery v detail. částech	Umí pojmenovat a ukázat detail. části těla na sobě i druhých	
Umí napodobovat jednoduché pohyby s říkankami	Provede říkanku s pohyby samostatně, z paměti	
Rozeznává části těla na obrázku	Globálně čte zákl. části těla	
	Správně seřadí hygienu ve krocích (umýt ruce, WC...)	
	Přirazuje orgány k příslouch. smyslům	
	Rozeznává libé a nelibé vůně	

Simon:





Vstupy	Cíle	Splněno
Ukazuje s dopomocí hlavu, ruce, nohy, břicho obličej	Ukazuje –II– bez dopomoci, ukazuje č. obličej bez dopomoci	
Napodobuje jednoduché pohyby ku říkankám	Ukazuje pohyby k říkance samostatně	
Samostatně zvládá hygienu (WC, umýt ruce)	Rozeznává zákl. č. těla na obrázku	
	Ukazuje zákl. č. těla na druhém	
	Provede: kotul, driblování (5 sec.) stoj na 1 noze	

Petr:





Vstupy	Cíle	Splněno
Ukáže a pojmenuje téměř všechny č. těla na sobě i druhém	Globálně čte zákl. č. těla	
Rozeznává č. těla na obrázku, samostatně poskádá panáka	Přirazuje orgány k příslouch. smyslům	
Samostatně zvládá hygienu (WC, umýt ruce)	Správně seřadí hygienu ve krocích (WC, umýt ruce, sprcha)	
Napodobuje pohyby s říkankami	Provede říkanku s pohyby samostatně, z paměti	

	Rozeznává libé a nelibé vůně	
	Provede: kotul, stoj na 1 noze, driblování (5 sec.)	





Hynek:

Vstupy	Cíle	Splněno
Ukáže s dopomocí hlavu, ruce, nohy, břicho, uši, oči	Ukáže samostatně –II- + záda, nos, pus	
Opakuje pohyby s dopomocí	Napodobuje pohyby ku říkance-samostatně	
	S dopomocí ukáže na druhém zákl. č. těla	
	Ukáže hygienu ve krocích se slovní dopomocí	

Teo:

Vstupy	Cíle	Splněno
Správně ukazuje a částečně pojmenuje zákl. č. těla	Srozumitelně pojmenuje zákl. č. těla	
Rozezná zákl. i detailní č. těla na obrázku	Samostatně poskládá panáka	
Správně ukáže zákl. č. těla na druhých	Provede říkanku s ukazováním samostatně, paměti	
	Rozeznáva libé a nelibé vůně	

Lucie:





Vstupy	Cíle	Splněno
Ukáže samostatně hlavu, ruce, břicho, nohy	Ukáže samostatně části obličeje	
Zvládá samostatně hygienu (WC, umýt ruce)	Ukáže zákl. části těla na druhých samostatně	
Ukazuje pohyby k říkance s dopomocí	Ukáže pohyby k říkance samostatně	
	Provede: driblování (3 sec), chytí míč, stoj na 1 noze	

Za týden Moje tělo se podařilo splnit 13 z 29 cílů. Průměrná procentuální úspěšnost cílů je tedy **45 %**.






- **Vstupy a výstupy pro téma Já a moje rodina**

Klára- nebyla přítomna




Simon

Vstupy	Cíle	Splněno
Rozeznává blízké osoby, silné pouto na matku	Rozezná a správně určí blízké osoby na fotografiích	
	Ukáže znak pro mámu, tátu a staré rodiče	
	Rozliší členy rodiny na obrázcích cizích rodin	
	Provede samostatně alespoň 1 říkanku s opakováním	




Petr

Vstupy	Cíle	Splněno
Správně pojmenuje základních členů rodiny	Orientuje se ve vztazích uvnitř rodiny	
Správně určí pohlaví osob	Umí jména svých rodičů	
	Pojmenuje, kdo co dělá na fotografiích	
	Umí název své adresy	
	Globálně čte názvy členů rodiny a jejich jména	

Hynek

Vstupy	Cíle	Splněno
Ukazuje znak pro mámu, znak pro „domů“	Ukazuje znak pro tátu a staré rodiče	
	Rozeznává pohlaví osob	
	Rozezná svůj dům na fotografiích	

Teo

Vstupy	Cíle	Splněno
Správně pojmenuje základní i vzdálenější členy rodiny	Umí jména svých rodičů	
Správně určí pohlaví osob	Globálně čte názvy členů	
Pojmenuje, kdo co dělá na fotografiích	Orientuje se ve vztazích uvnitř rodiny	

	Rozeznává členů rodiny na obrázcích cizích rodin	✓
	Zná svou adresu	✗

Lucie

Vstupy	Cíle	Splněno
Ukazuje znak pro mámu, tátu a znak pro „domů“	Ukazuje znak pro staré rodiče	✗
Ukazuje znak pro jméno sourozence	Rozeznává pohlaví osob	✓
	Rozezná svůj dům a svého psa na fotografiích	✓

Za týden Já a moje rodina se podařilo splnit 12 z 24 cílů. Průměrná procentuální úspěšnost cílů je tedy **50 %**

• Vstupy a výstupy po téma Slušné chování





Klára

Vstupy	Cíle	Splněno
Umí se pozdravit, poděkovat, poprosit, omluvit se	Pojmenuje základní emoce na obrázku	✓
Vyhledává kontakt s druhými žáky, ale často agresivně	Získává pozornost druhého žáka vhodným způsobem (oslovení, dotek)	✗
	Roztřídí obrázky vhodných a nevhodných způsobů chování	✗
	Aktivně se zapojuje do modelových situací	✓





Simon

Vstupy	Cíle	Splněno
Vhodným způsobem vyhledává kontakt s dospělými	Aktivně se zapojuje do modelových situací	✗
Umí poprosit (neverbálně)	Umí vyčkat po dobu střídání při zajímavé hře (tablet)	✗
	Roztřídí obrázky vhodných a nevhodných způsobů chování	✓




Petr

Vstupy	Cíle	Splněno
Vhodným způsobem vyhledává kontakt s dospělými	Aktivně se zapojuje do modelových situací	
Umí poprosit (neverbálně)	Umí vyčkat po dobu střídání při zajímavé hře (tablet)	
	Roztřídí obrázky vhodných a nevhodných způsobů chování	
	Umí se sám pozdravit, poděkovat a omluvit se	

Hynek

Vstupy	Cíle	Splněno
Vyhledává kontakt s dospělými, ale nevhodným způsobem (přerušuje konverzaci)	Aktivně se zapojuje do modelových situací	
Umí poprosit (neverbálně) a pozdravit	Umí se poděkovat (neverbálně)	
Respektuje potřeby druhého žáka (umí vyčkat)	Roztřídí obrázky vhodných a nevhodných způsobů chování	
	Ukáže na základní emoce na obrázcích podle povelů	

Teo

Vstupy	Cíle	Splněno
Vhodným způsobem vyhledává kontakt s dospělými	Aktivně se zapojovat do modelových situací	
Umí poprosit (neverbálně)	Umí vyčkat po dobu střídání při zajímavé hře (tablet)	
	Roztřídí obrázky vhodných a nevhodných způsobů chování	

Lucie- nebyla přítomna

Za týden Slušné chování se podařilo splnit 8 z 18 cílů. Průměrná procentuální úspěšnost cílů je tedy **44 %**.

- **Vstupy a výstupy pro téma Povolání**

Klára

Vstupy	Cíle	Splněno
Rozezná kuchaře, doktora a řidiče na obrázcích	Rozezná a pojmenuje –II- + policajt a prodavač	✓
Napodobí pohyby povolání po učitelce	Napodobí pohyby povolání samostatně	✗
	Roztřídí pomůcky pro doktora, stavbaře, kuchaře samostatně	✓
	Umí pojmenovat pracovní činnost rodičů	✗

Simon

Vstupy	Cíle	Splněno
Napodobí pohyby povolání po učitelce se špatným provedením	Napodobí pohyby povolání po učitelce správně	✓
	Roztřídí pomůcky pro doktora, stavbaře, kuchaře samostatně	✗
	Aktivně se zapájí do modelových her na povolání	✗

Petr

Vstupy	Cíle	Splněno
Napodobí pohyby povolání po učitelce	Napodobí pohyby povolání samostatně	✓
Rozezná a pojmenuje doktora, kuchaře, řidiče, hasiče a policajta na obrázcích	Roztřídí pomůcky pro doktora, stavbaře, kuchaře samostatně	✗
	Aktivně se zapájí do modelových her na povolání	✗
	Umí pojmenovat pracovní činnost rodičů	✓

Hynek

Vstupy	Cíle	Splněno
Napodobí pohyby povolání po učitelce se špatným provedením	Napodobí pohyby povolání po učitelce správně	✗
Rozezná hasiče a policajta na obrázcích	Roztřídí pomůcky pro hasiče a policajta samostatně	✗
	Aktivně se zapájí do modelových her na povolání	✓

Teo- nebyl přítomný

Lucie

Vstupy	Cíle	Splněno
Napodobí pohyby povolání po učitelce se špatným provedením	Napodobí pohyby povolání po učitelce správně	✓
	Roztřídí pomůcky pro doktora, stavbaře, kuchaře samostatně	✗
	Aktivně se zapájí do modelových her na povolání	✗

Za týden povolání se podařilo splnit 7 ze 17 cílů. Průměrná procentuální úspěšnost cílů je tedy **41 %**